

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GAHELYKA AGHTA PANTANO SOUZA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER PROFESSOR E O PROCESSO
DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO NO
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFAC - RIO BRANCO

CURITIBA

2021

GAHELYKA AGHTA PANTANO SOUZA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER PROFESSOR E O PROCESSO
DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO NO
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFAC - RIO BRANCO

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Educação,
na linha de Cultura, Escola e Processos
Formativos. Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Orliney Maciel
Guimarães

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Souza, Gahelyka Aghta Pantano.

Representações sociais sobre ser professor e o processo de
(re)construção da identidade docente : um estudo no curso de
licenciatura em química da UFAC – Rio Branco / Gahelyka Aghta
Pantano Souza. – Curitiba, 2021.
285 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Orliney Maciel Guimarães

1. Química – Estudo e ensino. 2. Professores de química –
Formação. 3. Licenciatura. 4. Docência. 5. Aprendizagem – Aspectos
sociais. 6. Universidade Federal do Acre – Corpo docente. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **GAHELYKA AGHTA PANTANO SOUZA** intitulada: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER PROFESSOR E O PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFAC - RIO BRANCO**, sob orientação da Profa. Dra. ORLINEY MACIEL GUIMARÃES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Abril de 2021.

Assinatura Eletrônica

16/04/2021 09:36:18.0

ORLINEY MACIEL GUIMARÃES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

16/04/2021 16:26:38.0

REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/04/2021 08:51:40.0

MARIELDA FERREIRA PRYJMA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/04/2021 23:46:43.0

ROMILDA TEODORA ENS

Avaliador Externo (null)

Assinatura Eletrônica

16/04/2021 15:04:35.0

MARCOS VOGEL

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO)

A meus pais,
Nilse Terezinha Pantano de Souza e José Antônio de Souza.
À minha irmã
Layhane Damihana Pantano de Souza (in memória).
A meu primo
Fabricio Pantano (in memória)
Dedico...

GRATIDÃO

Gratidão a Deus pelo seu incondicional amor e misericórdia, por me permitir chegar com vida até aqui, por me permitir grandes conquistas na minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos meus pais, Nilse Terezinha Pantano de Souza e José Antônio de Souza, pelo amor, educação, incentivo e apoio que me proporcionam constantemente, me dando forças e coragem para seguir meus sonhos. Muito obrigada.

Gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Orliney Maciel Guimarães, que sem me conhecer acreditou em mim, e que mesmo sabendo das minhas limitações e dificuldades, me incentivou, me corrigiu e me orientou. Obrigada pelas suas orientações, elas foram para além da pesquisa, marcaram a minha identidade docente. Muito obrigada.

Gratidão à banca de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Romilda Teodora Ens, Prof. Dr. Marcos Vogel, Profa. Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer, Profa. Dra. Marielda Ferreira Pryjma, pela disponibilidade para ler este trabalho, por todas as contribuições apresentadas de forma respeitosa e humana. Ter meu texto avaliado por doutores como vocês é gratificante para mim. Muito obrigada.

Gratidão aos meus colegas do doutorado, Adriana, Evellyn, Gabrielly, Hans, Priscila e Silvaney, vocês deixaram meus dias em Curitiba mais leves. Me ajudaram a refletir sobre minha pesquisa, né, Gabrielly? Obrigada pelos risos, pelas viagens, né, Hans?, pelos almoços e, principalmente, pela companhia. Espero vê-los em breve para comemorarmos as nossas conquistas. Muito obrigada.

Gratidão às minhas colegas do doutorado DINTER UFAC/UFPR, Danila, Lya, Aleta, Fabiana, Flávia e Maíra, vocês com certeza deixaram os meus dias e minhas noites em Curitiba mais felizes, com mais cores e cheios de experiências boas. Muito obrigada.

Gratidão à Ana Carolina, que nos últimos meses desse trabalho me ouviu, me ajudou, me incentivou. Muito obrigada.

Gratidão aos meus amigos da UFAC, André, Bianca, Patrícia, Shirani e Adriano, vocês me incentivaram e me auxiliaram durante o desenvolvimento desse trabalho. Muito obrigada.

Gratidão aos estudantes participantes desta pesquisa. Observar o desenvolvimento de vocês enquanto futuros professores de química contribuiu para minha reflexão como professora formadora e também influenciou minha identidade docente. Muito obrigada.

Gratidão aos professores e servidores do PPGE/UFPR, fui muito bem recebida por todos. Sinto-me privilegiada pelas aulas que tive em Curitiba. Muito obrigada.

Gratidão à Universidade Federal do Acre, pela oportunidade de cursar o doutorado com afastamento parcial. Muito obrigada.

Gratidão à CAPES pelo apoio financeiro concedido durante 12 meses. A bolsa subsidiou minha estada em Curitiba, me possibilitou adquirir livros e materiais necessários ao desenvolvimento dessa pesquisa e me permitiu participar de eventos. Muito obrigada.

Gratidão a todos os meus professores da pré-escola até o meu doutorado, vocês contribuíram muito para minha formação, para o desenvolvimento da minha pesquisa. Principalmente, para que eu me tornasse uma professora, influenciaram na construção da minha identidade docente profissional. Muito obrigada.

A todos agradeço e compartilho os resultados desse trabalho!!

“O Essencial faz a vida valer a pena”

Mário de Andrade

RESUMO

Este é um estudo que trata das Representações sociais articuladas ao processo de (re)construção da identidade docente de licenciandos em Química da Universidade Federal do Acre (UFAC). Para esta pesquisa, o Programa de Residência Pedagógica, subprojeto Multidisciplinar Química/Física, foi o contexto formativo investigado. Esta pesquisa tem por objetivo investigar se e como a identidade docente é (re)construída por licenciandos em Química participantes de um Programa de Formação de Professores na Ufac, a partir da Representação Social sobre Ser Professor. O aporte teórico-metodológico foi a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, que aborda a produção de saberes sociais e tem sua proposta centrada na construção e na transformação do conhecimento social. Na busca por elucidar como a ação e o pensamento se interligam na dinâmica social, a pesquisa também foi fundamentada em autores que tratam da construção da identidade docente, como Dubar (2005; 2012), Nóvoa (1997; 2013; 2019), Marcelo (2009) e Almeida, Penso e Freitas (2019). A abordagem metodológica é de uma pesquisa qualitativa. Os instrumentos utilizados na produção dos dados apresentados foram o memorial descritivo da trajetória escolar dos participantes da pesquisa, a Associação Livre de Palavras acompanhada da contrarresposta e o Grupo focal. Os dados foram constituídos e analisados mediante os pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais e da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram que as Representações Sociais dos participantes da pesquisa no início das atividades do Programa estavam objetivadas e ancoradas na dimensão educacional, pautando-se majoritariamente na Identidade Profissional, que engloba representações relacionadas ao ato educativo e a práticas específicas inerentes à profissão, privilegiando as relações entre professor, aluno e saber. Contudo, essa identidade é permeada pela maneira como eles viam seus professores, a partir das ações que esses desenvolveram em sala de aula, o que confere uma visão simplista da profissão professor, construída neste contexto de escolarização e na formação inicial, tendo em vista que eles já se encontravam na metade do curso de licenciatura e alguns já haviam realizado o estágio supervisionado. Após o desenvolvimento das atividades do programa de Residência Pedagógica, as Representações Sociais sobre Ser Professor de Química passaram a ser ancoradas e objetivadas na dimensão educacional e na dimensão contextual, e esta nova dimensão inclui a instituição escolar, sua organização e sua estrutura. Infere-se que a Representação Social inicial sobre Ser Professor de Química assumiu um *status* de Representação Socioprofissional após a imersão na cultura profissional por meio da socialização profissional proporcionada pelo Programa. Assim, o estudo realizado permitiu identificar e compreender como em um determinado contexto espaço-temporal os participantes da pesquisa interpretaram a realidade profissional de acordo com as restrições da situação e com seus interesses pessoais - uma interpretação em que todos puderam se situar e se reconhecer (ou não) profissionalmente.

Palavras-chave: Representações Sociais; Ser Professor de Química; Identidade Docente.

ABSTRACT

This study deals with the Social Representations articulated to the process of (re) building the teaching identity of undergraduates in Chemistry at the Federal University of Acre (UFAC). For this research, the Pedagogical Residency Program, a Chemistry/Physics Multidisciplinary subproject, was the formative context investigated. This research aims to investigate whether and how the teaching identity is (re) built by Chemistry undergraduates participating in a Teacher Education Program at UFAC, based on the Social Representation on Being a Teacher. The theoretical-methodological basis was the Theory of Social Representations, by Serge Moscovici, which addresses the production of social knowledge and has its proposal centered on the construction and transformation of social knowledge. In the search to elucidate how action and thought are interconnected in social dynamics, the research was also based on authors who deal with the construction of the teaching identity, such as Dubar (2005; 2012), Nóvoa (1997; 2013; 2019), Marcelo (2009) and Almeida, Penso and Freitas (2019). This research has a qualitative methodological approach. The instruments used in the production of the data presented were the descriptive memorial of the school trajectory of the research participants, the *Associação Livre de Palavras* accompanied by the counter-response and the focus group. The data were constituted and analyzed using the theoretical assumptions of the Theory of Social Representations and the technique of Content Analysis. The results showed that the Social Representations of the research participants at the beginning of the Program's activities were anchored in the educational dimension, mainly based on Professional Identity, which includes representations related to the educational act and specific practices inherent to the profession, privileging the relations between teacher, student and knowledge. However, this identity is permeated by the way they saw their teachers, based on their actions in the classroom, which gives a simplistic view of the teaching profession, built in this context of schooling and initial training, considering that they were already halfway through the degree course and some had already completed the supervised internship. After the development of the Pedagogical Residency program's activities, the Social Representations on Being a Chemistry Teacher started to be anchored in the educational dimension and in the contextual dimension, and this new dimension includes the school institution, its organization and its structure. It is inferred that the initial Social Representation on Being a Chemistry Teacher assumed a status of Socioprofessional Representation after immersion in the professional culture through the professional socialization provided by the Program. Thus, the study made it possible to identify and understand how, in a given space-time context, the research participants interpreted the professional reality according to the restrictions of the situation and their personal interests - an interpretation in which everyone could place themselves and recognize (or not) themselves professionally.

Keywords: Social Representations; Being a Chemistry Teacher; Teaching Identity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	FOCOS DE INTERESSE DA QUÍMICA	20
FIGURA 2	CRESCIMENTO NO NÚMERO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE IDENTIDADE DOCENTE.....	53
FIGURA 3	COEXISTÊNCIA DAS DUAS ORDENS DE REPRESENTAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS	102
FIGURA 4	TRANSIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA AS REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS	103
FIGURA 5	DESIGN DA PESQUISA	116
FIGURA 6	RELAÇÃO ENTRE OS INSTRUMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DOS DADOS.....	123
FIGURA 7	REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DO TERMO ENSINAR	134
FIGURA 8	REPRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE SOBRE O TERMO COMPETÊNCIA.....	136
FIGURA 9	REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA O TERMO INSPIRAR	139
FIGURA 10	REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA OS TERMOS DIVERTIDO E TRANSFORMADOR	141
FIGURA 11	REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA O TERMO INSTRUMENTO	145
FIGURA 12	REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR PARA O TERMO DOM	146
FIGURA 13	REPRESENTAÇÃO DA VISÃO MISSIONÁRIA.....	147
FIGURA 14	SÍNTESE DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE SER PROFESSOR DE QUÍMICA – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 1	149
FIGURA 15	SÍNTESE DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE SER PROFESSOR DE QUÍMICA – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 2	172

FIGURA 16 COMPARATIVO ENTRE OS TIPOS DE IDENTIDADES DOCENTES A PARTIR DA PRIMEIRA E DA SEGUNDA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS.....	174
FIGURA 17 ESQUEMA REPRESENTATIVO DA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	180

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	IDENTIDADES QUE COMPÕEM A IDENTIDADE DOCENTE	40
QUADRO 2	CLASSIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES DE ACORDO COM TARDIF (2014)	49
QUADRO 3	PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	66
QUADRO 4	MODELOS TEÓRICOS PRESENTES NOS ESTUDOS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE	74
QUADRO 5	DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA/UFAC	80
QUADRO 6	DADOS DO SUBPROJETO MULTIDISCIPLINAR QUÍMICA/FÍSICA	85
QUADRO 7	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS RESIDENTES DA LICENCIATURA EM QUÍMICA	85
QUADRO 8	AS DIFERENTES ABORDAGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	105
QUADRO 9	TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS PUBLICADOS ENTRE OS ANOS DE 2008 A 2018 COM DESTAQUE PARA O CÓDIGO ATRIBUÍDO AOS TRABALHOS, SENDO TESE (T), DISSERTAÇÃO (D) E ARTIGOS (A)	108
QUADRO 10	CORPUS DA PESQUISA	124
QUADRO 11	PALAVRAS EVOCADAS SOBRE O TERMO ‘SER PROFESSOR DE QUÍMICA É’ – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 1	131
QUADRO 12	IDENTIDADES QUE COMPÕEM A IDENTIDADE DOCENTE NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL	132
QUADRO 13	PALAVRAS EVOCADAS SOBRE O TERMO ‘SER PROFESSOR DE QUÍMICA É’ – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 2	150
QUADRO 14	IDENTIDADES QUE COMPOEM A IDENTIDADE DOCENTE NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL	151
QUADRO 15	RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O PROFESSOR, O ALUNO E O SABER	175

LISTA DE TABELA

TABELA 1	TRABALHOS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE POR CURSO/TEMÁTICA DE ANÁLISE	54
TABELA 2	TIPO DA PESQUISA NOS TRABALHOS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE.....	55
TABELA 3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DAS PRODUÇÕES SOBRE IDENTIDADE DOCENTE.....	56
TABELA 4	METODOLOGIAS DE ANÁLISE DE DADOS NOS TRABALHOS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE.....	57

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELA	Centro de Educação, Letras e Artes
CCBN	Centro de Ciências Biológicas e da Natureza
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RP	Residência Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIMEP	Universidade Metodista de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE DOCENTE	32
2.1	CULTURA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO	32
2.2	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	37
2.3	IDENTIDADE DOCENTE: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	51
2.3.1	Análise de Teses e Dissertações sobre a Identidade Docente.....	52
3	PROCESSOS FORMATIVOS NA LICENCIATURA EM QUÍMICA: UM ESTUDO NO CURSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	64
3.1	PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	64
3.2	A IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA.....	74
3.2.1	Aspectos Formativos na Licenciatura em Química da UFAC	79
4	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ASPECTOS TEÓRICOS	89
4.1	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	89
4.1.1	Representações Profissionais	101
4.2	MAPEAMENTO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O SER PROFESSOR DE QUÍMICA	106
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	116
5.1	PROCEDIMENTOS PRELIMINARES: PROCESSOS ÉTICOS	117
5.2	OPÇÃO METODOLÓGICA.....	117
5.3	UNIVERSO DA PESQUISA	119
5.4	INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS UTILIZADOS.....	120
5.5	PROCEDIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	121
6	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM QUÍMICA DA UFAC.....	126
6.1	PERFIL ACADÊMICO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	126
6.2	REPRESENTAÇÃO SOCIAL E CATEGORIAS DA IDENTIDADE DOCENTE – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 1	130
6.2.1	Identidade Profissional.....	133
6.2.2	Identidade Instrumental	143
6.2.3	Identidade Missionária	145

6.3	REPRESENTAÇÃO SOCIAL E CATEGORIAS DA IDENTIDADE DOCENTE – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 2.....	150
6.3.1	Identidade Profissional.....	152
6.3.2	Identidade Proletária.....	163
6.3.3	Identidade Instrumental	167
6.3.4	Identidade Missionária.....	169
6.4	(RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: A DIMENSÃO EDUCACIONAL E A DIMENSÃO CONTEXTUAL	173
7	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	181
	REFERÊNCIAS.....	188
	ANEXO 1 – COMPROVANTE DE REGISTRO NO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFPR.....	210
	ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFPR.....	211
	ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO ..	218
	APÊNDICE 1 – RELAÇÕES DAS DISSERTAÇÕES E TESES CONSULTADAS	221
	APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	228
	APÊNDICE 3 – SÍNTESE DO MEMORIAL DESCRITIVO.....	231
	APÊNDICE 4 – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 1.....	253
	APÊNDICE 5 – ILUSTRAÇÃO SOBRE O SER PROFESSOR – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 1	254
	APÊNDICE 6 – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 2.....	258
	APÊNDICE 7 – EXPLICAÇÃO ESCRITA SOBRE O SER PROFESSOR – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 2	259
	APÊNDICE 8 – QUESTÕES NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL ..	261
	APÊNDICE 9 – TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO EM ÁUDIO DO GRUPO FOCAL	263

1 INTRODUÇÃO¹

Antes de iniciarmos as discussões a respeito da temática principal que esta tese busca apresentar, queremos situar o contexto político, econômico e social em meio ao qual essa produção se consolida. A pesquisa se inicia no ano de 2018 em um período eleitoral marcado por protestos e manifestações no país. Com o resultado da eleição presidencial de 2018, o ano de 2019 segue com embates principalmente, entre governo e profissionais da educação, uma vez que o governo eleito não reconhece e não valoriza o trabalho destes profissionais. Nesses dois anos, inúmeras conquistas sociais foram ‘ignoradas’ por mudanças ou reformas, que trouxeram reflexos para diferentes campos principalmente a Ciência e a Educação brasileira.

O ano de 2020 é afetado por uma pandemia que se alastra por todo o mundo, a Covid-19 que consiste em “uma infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2021). Devido ao contexto de distanciamento social e físico, necessário para auxiliar no combate ao vírus, o período de pandemia vivido no Brasil expôs as fragilidades sociais e econômicas do país, mas para além disso, reforçou a importância da produção científica e do investimento em Educação e Ciência.

A escrita desse texto se encerra no início do ano de 2021 quando já foram a óbitos cerca de 386.416 brasileiros, e segundo a Organização Mundial da Saúde², a pandemia ainda está longe de ser derrotada.

A opção pelo estudo acerca das Representações Sociais de estudantes sobre ser professor de química tem suas raízes na minha formação inicial como professora de Química, que decide por trabalhar com a formação de outros professores de Química quando ingressa como Professora do Magistério Superior na Universidade Federal do Acre (UFAC) em agosto de 2016.

¹ Este trabalho está formatado de acordo com as orientações para normalização de trabalhos acadêmicos estabelecidas pela Comissão de Normas do Sistema de Bibliotecas (SIBI) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com última atualização em 15 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.portal.ufpr.br/tutoriais/tutoriais_normaliza/modelo_trabalho_academico.pdf>. Acesso em 06 abr. 2019.

² Disponível em: <<https://www.istoedinheiro.com.br/pandemia-do-coronavirus-nao-tera-fim-em-2021-preve-oms/>>. Acesso em: 27/04/2021.

Creio que essa raiz é mais profunda e vem das experiências que tive durante a graduação em Licenciatura em Química, na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), como bolsista da primeira edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID³), subprojeto Química, pois foi a partir desse projeto e das atividades desenvolvidas no subprojeto que comecei a acreditar na possibilidade de uma educação pública, gratuita e de qualidade. E ainda acredito, mesmo diante de um contexto político conflituoso como esse que vivenciamos no Brasil desde os acontecimentos da segunda metade do ano de 2016.

Como filha mais velha de uma família pobre, recém-chegada à cidade de Cuiabá, no Mato Grosso, e devido às necessidades de saúde de minha irmã (*in memorian*), fui desde pequena incentivada a estudar. Meus pais naquela época não tinham nem o ensino fundamental concluído, por isso acredito que eles sabiam o valor que o estudo teria em minha vida. Muito diferente de hoje, quando escrevo esse texto, e afirmo que ambos estão na Universidade Federal de Mato Grosso, como alunos do curso de Filosofia, cursando as duas habilitações, bacharelado e licenciatura.

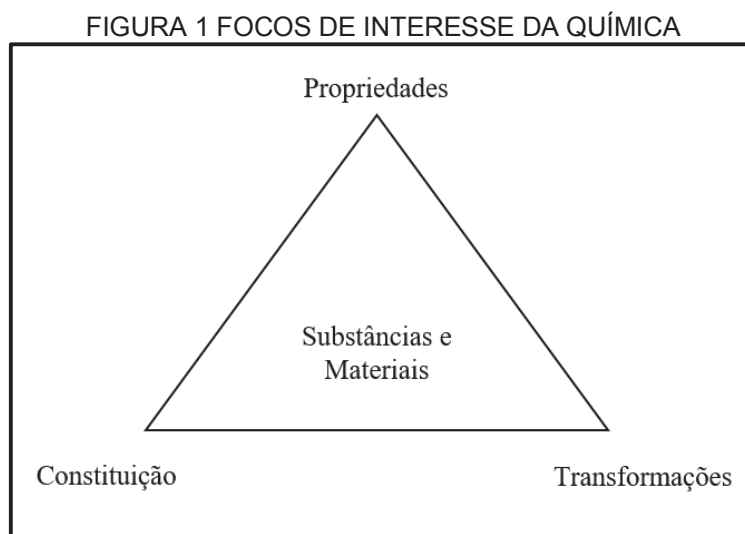
Depois de concluído o Mestrado em Educação, em março de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, e trabalhando como professora substituta na área de ensino de química da mesma universidade, compreendi que algumas inquietações me moviam no sentido de formar professores capazes de ensinar Química, mas que não se preocupassem apenas em ensinar o conteúdo, e sim, que contribuíssem na e para a formação plena de cidadãos participativos, conscientes e cientificamente alfabetizados.

Ao ingressar efetivamente na carreira de Professora do Magistério Superior, na UFAC, deparei-me com diversas situações que até então eram, para mim, pouco recorrentes em um curso de Licenciatura em Química. Em 2016, por exemplo, vivenciei o fato de os estágios supervisionados não serem acompanhados por professores da área específica. Além disso, os estudantes

³ O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), definida pelo Governo Federal a partir de 2007, por meio da Lei nº 11.502/2007. O Programa visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de Licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em 22 jun. 2020.

que se graduavam ou que estavam próximos da metade do curso não se reconheciam como professores de química, eles se reconheciam em outras profissões de competência dos químicos ou até mesmo de áreas afins, mas não na licenciatura.

Leal (2010, p. 13) define a Química “como a ciência que estuda a composição e as propriedades dos materiais”. Mortimer, Machado e Romanelli (2000) estabelecem os focos de interesse (Figura 1).



FONTE: Mortimer, Machado e Romanelli (2000, p. 276).

Para os autores, os focos de interesse da química “tanto na tessitura da prática científica quanto na do seu ensino devem ser abordados de forma sempre inter-relacionada” (LEAL, 2010, p. 13). De acordo com Zucco (2011, p. 733), a Química é uma Ciência de importante aplicação cotidiana, pois “sem a atividade dos químicos de todas as épocas, algumas conquistas espetaculares jamais teriam acontecido, como os avanços no tratamento de doenças, a exploração espacial e as maravilhas atuais da tecnologia”.

Em relação à importância da Química, esse autor ainda afirma que:

A Química presta uma contribuição essencial à humanidade com alimentos e medicamentos, com roupas e moradia, com energia e matérias-primas, com transportes e comunicações. Fornece, ainda, materiais para a Física e para a indústria, modelos e substratos à Biologia e a Farmacologia, propriedades e procedimentos para outras ciências e tecnologias (ZUCCO, 2011, p. 733).

E ressalta que:

Um mundo sem a ciência Química seria um mundo sem materiais sintéticos, e isso significa sem telefones, sem computadores e sem cinema. Seria também um mundo sem aspirina ou detergentes, *shampoo* ou pasta de dente, sem cosméticos, contraceptivos, ou papel – e, assim, sem jornal ou livros, colas ou tintas. Enfim, sem o desenvolvimento proporcionado pela ciência Química, a vida, hoje, seria chata, curta e dolorida! (ZUCCO, 2011, p. 733).

Com uma representação tão marcante, quem não quer ser químico? A sociedade atribui uma maior importância ao trabalho desenvolvido pelo profissional de química em detrimento ao trabalho desenvolvido pelo professor de química. De acordo com Leal (2010, p. 7), “é comum a prática e os saberes pedagógicos figurarem como aspectos de segunda categoria”.

Nesta perspectiva, presenciei recorrentes situações em que os estudantes, após cursarem o primeiro estágio supervisionado e perceberem, nesse contexto, o cotidiano do professor e a rotina do trabalho docente na escola, julgavam que esse seria “*seu fim*”. Após a colação de grau, em sua maioria, desistiam de atuar como professores de química nas escolas públicas e particulares do município de Rio Branco e demais municípios, dentro e fora do Estado do Acre. Os estudantes iniciavam e concluíam o curso sem construir uma sólida identidade sobre Ser Professor de Química e quase sempre a percepção de ser professor que apresentavam era pautada na Representação Socialmente construída por familiares e pela mídia, idealizando o perfil do “bom professor”, como aquele professor com a habilidade de fazer com que seus alunos aprendam.

Socialmente, a profissão docente é desfavorecida em relação às demais profissões. Ser professor “*é ganhar mal*”; “*é levar muito trabalho para casa*”; “*é perigoso*”, entre outras classificações estabelecidas pelos meus estudantes durante as aulas de Instrumentação para o Ensino de Química. Diante da necessidade de investir no meu desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que fomentava a formação inicial dos estudantes do curso de licenciatura em Química da UFAC, ingressei, em 2018, como uma das coordenadoras do subprojeto Multidisciplinar Química/Física desenvolvido no âmbito do Programa de Residência Pedagógica⁴ (RP) nessa instituição.

⁴ O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação

Participar da Residência Pedagógica possibilitou-me acesso às escolas públicas de Rio Branco, para além disso, me permitiu um outro olhar, não apenas como formadora de futuro professores, mas principalmente como professora da Educação Básica, pois pude compreender tanto as fragilidades e limitações das escolas como as possibilidades de realizações de projetos e ações de formação inicial e continuada, visando à melhoria da qualidade do Ensino de Química na Educação Básica.

A escolha pela docência implica a escolha de um curso de licenciatura, contudo a escolha pelo curso de licenciatura nem sempre reflete a escolha pela docência. As pesquisas na área de educação têm apontado para a baixa atratividade da profissão docente (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010) e, conseqüentemente, para a baixa procura pelos cursos de licenciatura, e nesse sentido, o Governo Federal tem fomentado programas de formação inicial e continuada que possam incentivar a permanência dos estudantes de graduação no exercício da profissão depois de formados.

A formação de professores é, em pleno século XXI, uma temática que demanda discussões e pesquisas, dessa forma, esta tese se delimita no campo de estudo e de pesquisa sobre a formação de professores, em especial a formação inicial de professores de Química, para atuarem, principalmente, na última etapa da Educação Básica. Concordamos com Marcelo García (1999) por entendermos a formação de professores como:

Uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais o professor – **em formação ou em exercício** – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p. 26, grifo nosso).

Compreendemos que a formação de professores se configura em um processo não assimétrico nem pontual, mas contínuo, organizado e sistemático, que possibilitará aos professores em formação inicial e aos professores em

prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica a partir da segunda metade de seu curso. Foi Instituído pela Portaria nº38, de 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em 22 jun 2020.

formação continuada “um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência de se incidir nos elementos básicos do currículo formativo” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 27). Esse aprimoramento prepara o professor não apenas para ministrar aulas, mas para o exercício de uma prática pedagógica que quase sempre vai além dos muros da escola.

A experiência didático-pedagógica vivenciada por estudantes participantes de um programa de formação de professores no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Acre constitui-se contexto dessa pesquisa, que tem como objeto de estudo o processo de construção da identidade docente, a partir do aporte teórico das Representações Sociais sobre ser professor de Química que estes trazem consigo no decorrer de suas experiências sociais, bem como nos seus processos formativos.

Compreendemos que o professor constrói saberes ao longo da sua trajetória de vida escolar, profissional e, principalmente, social. Esses saberes não advêm somente da formação inicial, mas também das relações e dos acontecimentos cotidianos, das vivências durante o período de escolarização, ainda que estes estejam em formação. O professor vai aprendendo a ser professor por meio de experiências bem ou mal-sucedidas, e nesse processo ele vai construindo conhecimentos que lhe darão subsídios para enfrentamentos durante a sua prática pedagógica.

Os processos de formação de professores são complexos, e, de certa forma, essa complexidade instiga-nos a compreender as diferentes dimensões (política, social, afetiva, ética etc.) que o envolvem, de maneira que se possa estabelecer uma relação entre a prática pedagógica, os saberes e os conhecimentos dela produzidos e a formação do professor; pois entendemos que ser professor se constitui como uma prática social, já que implica lidar com outros professores, com a gestão da escola, e com os alunos, para que todos esses grupos sociais construam conhecimento.

Discussões envolvendo a educação brasileira e os processos de desenvolvimento social, que refletem direta e indiretamente na formação do professor, são sempre recorrentes entre pesquisas e temas dos grandes eventos das áreas de educação e ensino. Em meio a toda essa produção científica, temáticas como a construção da identidade docente e os seus saberes que

envolvem Ser Professor e Ser Professor de Química têm se destacado no cenário educacional atual.

A formação docente é, portanto, um processo contínuo, sistemático e dinâmico, já que envolve a formação inicial e os professores em exercício profissional. Esse processo é de construção e de troca de experiências, saberes e conhecimentos, cujos resultados são pouco revertidos em mudanças no 'chão da escola'.

Para Almeida e Melo (2016, p. 155),

[...] a formação deve ter como eixo a investigação, cujo lócus de pesquisa se configura na escola. A formação docente é uma constante relação com a aprendizagem, com o saber, isso quando o profissional se dispõe a pensar em si como um ser inacabado, que busca constantemente um conhecimento inovador.

Como seres humanos, sempre tivemos a necessidade de compreender como o mundo funciona, e nessa busca pela explicação dos fenômenos cotidianos, certos procedimentos são indispensáveis, como a identificação e a resolução de problemas. Somos preparados para viver em sociedade, apoiando e recebendo apoio, em alguns momentos convergindo e, em outros, divergindo de posicionamento político, religioso e ideológico, pois é nessa ocasião que nos constituímos enquanto seres sociais.

A escola, por sua vez, faz parte desse processo, como um ambiente de formação, de construção científica e social do sujeito, e como um espaço que deveria permitir a compreensão da complexidade das relações entre as mediações culturais, o contexto humano e os processos sociais. É a escola que garante uma socialização diferenciada, que possibilita diálogos interculturais e, portanto, a construção de novos significados, práticas, modelos culturais múltiplos, regras e recursos culturais, representações e conhecimentos locais. É no contexto escolar que a cultura escolar se configura como uma construção humana em movimento, como um sistema dinâmico e social.

Para Cunha (2013, p. 13-14), “[...] a temática da formação de professores coloca-se como um tema inesgotável e é sempre instigadora na educação superior. Provocou e vem provocando diferentes abordagens de estudo, exigindo desdobramentos na sua análise e compreensão”. Tais investigações que destacam a formação inicial ou continuada do professor apresentam

proximidade com perspectivas “políticas e epistemológicas” capazes de definir a função do professor no decorrer dos anos. A temática de formação docente possibilita diferentes olhares no campo da formação (CUNHA, 2013, p. 4).

As discussões sobre a formação de professores têm proporcionado centralidade ao professor e ao trabalho que ele desenvolve. Segundo Pimenta (2012b, p. 43),

[...] a centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretem.

Podemos dizer que a contemporaneidade está marcada pelo imediatismo, pela globalização e pelas transformações que ela socialmente promove, provocando discussões acerca da escola e da formação do professor e, em especial, dos conceitos relacionados à identidade profissional, possibilitando ao professor reconhecer-se pelo trabalho que desenvolve. Para Dubar (2012, p. 354), essa identidade profissional se desenvolve “[...] por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira”. De acordo com Silva Junior e Silva (2019, p. 9), “[...] se destaca a importância decisiva da identidade para o contentamento pessoal e para a ação coletiva, por outro lado, elucubra-se a identidade como um fenômeno líquido, em construção, múltiplo, dinâmico, instável e estilhaçado”.

A formação pessoal e profissional do professor configura-se em um processo complexo, construído conforme ele se dispõe em meio a um contexto de múltiplas faces e de diferentes situações, alicerçadas em diversos significados, perspectivas, sonhos, princípios, crenças, discursos e representações criadas socialmente, a partir de variados interlocutores, compreendidos como campos científicos, sindicatos, movimentos sociais, experiências religiosas e políticas, entre outras. Salienta-se que processos decorrentes da identidade e da formação docente não são construídos em campos vazios, mas principalmente em campos sociais e políticos.

Aspectos relacionados às vivências, às experiências, ao contato cultural e às representações sobre o meio conferem ao professor a construção e

consolidação de uma identidade própria. Ou seja, “a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2012a, p. 19).

Para Nóvoa (1997, p. 35), a identidade docente:

[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor: E vice-versa.

Nesse contexto historicamente situado, as Representações⁵ ganham destaque, uma vez que elas se configuram como um caminho que permite ao indivíduo interpretar socialmente situações reais. O conceito de Representações Sociais, que fundamenta teórica-metodologicamente esta investigação, foi proposto por Serge Moscovici, em 1976, e possui uma relação direta com o conceito de Representações Coletivas do sociólogo Emile Durkheim⁶. Para Moscovici (1978), as representações são construções sociais, pois são elaboradas pelos indivíduos de maneira heterogênea, e não homogênea, como sugere Durkheim (1989). Dessa forma, cada sujeito (re)significa sua compreensão acerca de determinado fenômeno ou objeto, a partir das ideias socialmente compartilhadas (ALMEIDA; MELO, 2016).

É nesse contexto que construímos as Representações Sociais, importantes na vida cotidiana e social. “Elas nos guiam na maneira de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) aborda a produção de saberes sociais, sua proposta centra-se na construção e na transformação do conhecimento social, na busca por elucidar como a ação e o pensamento se interligam na dinâmica social. As Representações Sociais são modificáveis e

⁵ Nesta tese utilizaremos o Representação Social e/ou Representações Sociais para nos referirmos à Teoria das Representações Sociais.

⁶ Nasceu em 15 de abril de 1858 e faleceu em 15 de novembro de 1917, com 59 anos, na França. Foi um sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo francês. É também conhecido como o pai da sociologia, uma vez que foi um dos principais fundadores da ciência social moderna. Disponível em: < <https://www.todoestudo.com.br/sociologia/emile-durkheim>>. Acesso em 18 de abril de 2021.

podem ser transformadas nos processos cotidianos de pessoas e grupos, dando uma nova forma às compreensões da relação entre o sujeito e o objeto. Em outras palavras, a relação entre o sujeito e o objeto é mediada pela comunicação social e pela expressão. De acordo com Jodelet (1989, p. 12), a comunicação social “[...] sob seus aspectos interindividuais, institucionais e mediáticos aparece como condição de possibilidade e determinação das Representações e dos pensamentos sociais”. O sujeito, ao recriar sua realidade e suas Representações, também modifica sua relação com o objeto e, ao mesmo tempo, se prepara para uma ação.

Diante do exposto, a temática desta pesquisa é a formação de professores, com foco no processo de (re)construção da identidade docente mediante as Representações Sociais de estudantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Acre, participantes por 18 meses de um programa institucional de formação de professores, a Residência Pedagógica, no subprojeto Multidisciplinar Química/Física.

Durante esse período, surgiram questionamentos como: o estudante da licenciatura em Química tem a dimensão desta área como preparação para ser professor? Durante o curso de Química, há preocupação, por parte dos professores formadores, com a formação para a docência? Há maior preocupação com a formação técnica ou com procedimentos pedagógicos, relacionais ou outros? E, com relação à formação para a docência, há preocupação com a forma como será ensinado/mediado o conteúdo de Química nos níveis de ensino, de forma apropriada aos estudantes? Esses questionamentos contribuíram para a elaboração da problemática desta pesquisa, que está pautada no seguinte questionamento: **“Se e como a identidade docente é (re)construída por licenciandos em Química participantes de um Programa de Formação de Professores na UFAC – Rio Branco?”**.

A delimitação do objeto que pesquisamos difere de outras investigações que analisam a identidade docente e as Representações Sociais sobre ser professor a partir de outras abordagens. Tais estudos buscam, por exemplo, identificar o processo de construção da identidade do professor na educação especial, no ensino superior, no ensino em EaD, em aulas do Ensino Médio, no sistema prisional ou, até mesmo, no contexto de um programa residência

pedagógica (XIMENES, 2006; SIEMS, 2008; BITTENCOURT, 2013; ALFONSI, 2013; LEAL, 2016; DUARTE, 2017). Também encontramos pesquisas que buscam compreender as Representações Sociais sobre o ser professor na perspectiva do bom professor (PEREIRA; FAZOLLO, 2018).

Entendemos que tais pesquisas têm contribuído com estudos que partem da compreensão de que a identidade docente e a Representação Social do ser professor se constituem no âmbito da formação continuada, isto é, a partir do exercício contínuo da profissão (XIMENES, 2006; BITTENCOURT, 2013). A identidade docente e a Representação Social sobre ser professor configuram-se como um campo de pesquisa em crescimento, já que os estudos identificados, em sua maioria, investigam, principalmente, professores profissionais (ALFONSI, 2013; PEREIRA; FAZOLLO, 2018).

Esperamos com essa pesquisa identificar as construções sociais que subsidiam o processo de construção da identidade docente de estudantes de licenciatura em Química em formação inicial. Além disso, acreditamos que os resultados desse estudo possam oferecer subsídios ao curso de Licenciatura em Química da UFAC para repensar seus processos formativos, já que é nesse espaço/tempo que a identidade docente é objetivada e ancorada na tentativa de o sujeito tornar o não-familiar em familiar sobre a profissão docente e sobre Ser Professor de Química, compartilhando essas construções individuais com o grupo social em que está inserido.

Para os participantes da pesquisa que são os licenciandos em Química na UFAC, almejamos que essa investigação possa contribuir para reflexão do seu importante papel enquanto futuros professores de Química em formação inicial e que essa reflexão possa levá-los a (re)construir sua identidade docente no exercício de sua profissão, buscando seu desenvolvimento profissional para além da Ciência que dominam (Química) e lecionam, revendo seu papel de futuros professores desse componente curricular na Educação Básica.

Na busca por respondermos ao problema desta investigação, objetivos foram traçados. O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar se e como a identidade docente é (re)construída por licenciandos em Química participantes de um Programa de Formação de Professores na UFAC a partir da Representação Social sobre ser professor.

Em consonância com o problema e com o objetivo geral aqui apresentados, os objetivos específicos foram:

- Compreender e refletir a partir da literatura sobre a formação de professores como ocorre o processo de construção da identidade docente;
- Identificar e analisar a Representação Social sobre ser professor dos estudantes de licenciatura em Química, participantes de um Programa de Formação de Professores na UFAC;
- Analisar se a participação nas atividades desenvolvidas no contexto do Programa de Formação de Professores na UFAC contribui ou não para a (re)construção da identidade docente dos estudantes da licenciatura em Química.

No intuito de percorrer esse caminho e efetivamente alcançarmos o objetivo proposto e responder o problema que norteia essa investigação, esta tese está organizada em sete capítulos.

No primeiro capítulo, “**Introdução**”, foi apresentada parte da trajetória profissional da pesquisadora e algumas de suas motivações para o desenvolvimento da pesquisa. Na sequência, explanamos o contexto da temática investigada, o problema e os objetivos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa.

No segundo capítulo, “**Cultura Escolar e a Construção da Identidade Docente**”, buscamos apresentar e discutir a partir dos referenciais teóricos como Pimenta (2012), Tardif (2014), Marcelo (2009), Nóvoa (1997; 2013), entre outros, estudos sobre identidade docente, saberes docentes e ser professor, e como isso se constitui no âmbito de um contexto escolar, cultural e social. Na sequência, expusemos e discutimos um mapeamento em teses e dissertações sobre a construção da identidade docente, publicadas nos últimos dez anos (2008 a 2019), que tratam da identidade docente nas diferentes áreas de conhecimento.

No terceiro capítulo, “**Processos Formativos na Licenciatura em Química: Um Estudo no Curso da Universidade Federal do Acre**”, refletimos acerca das perspectivas de formação de professores a partir das contribuições de Pérez-Gómez (1995; 1998), Marcelo García (1999) e Diniz Pereira (2016), entre outros, e como isso se reflete no curso de Licenciatura em Química da

UFAC e nas disciplinas de estágio supervisionado. Apontamos principalmente as contribuições dos Programas de iniciação à docência e como estas podem influenciar as representações e o processo de construção da identidade docente e do ser professor.

No quarto capítulo, **“Representações Sociais: Aspectos Teóricos”**, refletimos acerca da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2015), suas definições e compreensões sobre as representações criadas no âmbito da sociedade, bem como as teorias apresentadas pelos seus principais colaboradores (JODELET, 2001; 2017; ABRIC, 1994, 1998, 2003; ALVEZ-MAZZOTTI, 2002) nesse processo. Em seguida, apresentamos e discutimos um mapeamento realizado em teses, dissertações e artigos, publicados nos últimos dez anos (2008 a 2018), no intuito de mostrar, ainda que de forma limitada, um panorama das pesquisas relacionadas à Representação Social e Ser Professor de Química.

No quinto capítulo, **“Caminhos Metodológicos da Pesquisa”**, apresentamos os procedimentos éticos e metodológicos (BOGDAN; BIKLEN, 1994 e GONZALEZ- REY, 2011) utilizados para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados e a problemática, respondida. Expomos também o contexto da pesquisa, os instrumentos de constituição dos dados, bem como as abordagens teórico-metodológicas utilizadas para a análise e discussão dos resultados.

No sexto capítulo, **“Representações Sociais e Representações Socioprofissionais dos Licenciandos em Química da Ufac”**, apresentamos os resultados obtidos das associações livres de palavras, do memorial descritivo e do grupo focal, mediante uma análise de conteúdo (BARDIN, 2016) identificando as Representações Sociais, as Representações Socioprofissionais e a possível (re)construção da identidade docente dos estudantes participantes da pesquisa. As reflexões e análises dos resultados foram tratados e triangulados à luz da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961, 2015), de seus principais colaboradores (JODELET, 2001, 2017; ABRIC, 1994, 1998, 2002, 2003; ALVEZ-MAZZOTTI, 2002) e do método da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016).

No sétimo capítulo, **“Conclusão e Recomendações da Pesquisa”**, elaboramos uma síntese que relaciona os dados constituídos durante a

pesquisa, suas principais interpretações e análises. Apontamos as limitações vivenciadas no decorrer desse processo e as questões que ainda continuam em aberto, as quais consideramos relevantes para investigações futuras e para a construção de novas possibilidades e compreensões da e na formação de professores de química.

Ao final, são apresentadas as “**Referências**” físicas e digitais e, em seguida, o conjunto de todos **anexos** e **apêndices** (impresso e digital) utilizados na construção da tese.

2 CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE DOCENTE

Este capítulo é iniciado mediante uma discussão sobre a cultura escolar como um espaço de formação e constituição de diferentes profissionais, especialmente o professor. De alguma forma, esse espaço subsidia a construção da identidade docente, o qual se compreende como um processo que se constrói no decorrer da vida, conforme as relações que se estabelecem com os grupos sociais do meio no qual estão inseridos. Esse processo de construção é permeado por diferentes “constantes” que direcionam o professor à reflexão, e, posteriormente, à produção de saberes para se tornar professor.

2.1 CULTURA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Segundo Pérez-Gómez (1998, p. 54), “a humanidade é o que é porque cria, assimila e reconstrói a cultura formada por elementos materiais e simbólicos”, a cultura é “o conjunto de representações individuais, grupais e coletivas que dão sentido aos intercâmbios entre os membros de uma mesma comunidade” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 60). Dessa forma, compreende-se a cultura, como um aspecto importante no funcionamento organizacional. Segundo Schein (1992),

A cultura é um fenômeno dinâmico que nos cerca a todo tempo, sendo constantemente representada e criada por nossas interações com os outros e moldada pelo comportamento de liderança, é um conjunto de estruturas, rotinas, regras e normas que orientam e restringem o comportamento⁷ (1992, p. 1, tradução nossa)

São pressupostos básicos desenvolvidos por um grupo, conforme as interações sociais vão se estabelecendo em relação às concepções que estes possuem, trata-se, portanto, de características que individualizam e diferenciam um grupo de outro. “A cultura representa bem mais do que meros conceitos, valores e crenças impostas, ela transcende a mera reprodução e implica a

⁷ No texto em inglês, lê-se: “*Culture is both a dynamic phenomenon that surrounds us at all times, being constantly enacted and created by our interactions with others and shaped by leadership behavior, and a set of structures, routines, rules, and norms that guide and constrain behavior*”.

inserção na sociedade de modo a interpretá-la de diferentes formas, transformá-la e criar novas construções sociais” (SOUZA, 2012, p. 52).

No que diz respeito à escola como uma organização, esta possui características próprias que a identificam como um grupo, esses elementos refletem a sociedade e o contexto social onde ela está inserida. Dessa forma, a escola vai apresentar uma cultura com tradições, costumes, rotinas e rituais que caracterizam e reproduzem os valores, as expectativas e as crenças que nela se desenvolvem (PÉREZ-GÓMEZ, 1993, p. 131). As instituições escolares, mesmo que integradas em um contexto cultural, produzem uma cultura própria que vai manifestar valores e crenças compartilhados entre os membros da comunidade escolar (NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, a escola é um contexto de pesquisa que devido à sua cultura própria envolve diferentes contextos sociais, de acordo com Silva (2006), os principais elementos que constituem essa cultura são:

[...] os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautadas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (SILVA, 2006, p. 202).

Esses elementos dão à cultura escolar características de uma cultura que se constrói na escola e que só é adquirida nela. A escola como instituição é estruturada “sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria-cultura, que não é monolítica, nem estática nem repetível” (SILVA, 2006, p. 205). Segundo Sacristán (1996, p. 34), a cultura da escola é um produto singular, em suas palavras, o autor considera que “a cultura da escola é uma caracterização, ou melhor dito, uma reconstrução da cultura feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento e organização”.

Toda essa dinâmica caracteriza a cultura escolar que, segundo Forquin (1993, p. 167), “tem suas características de vida própria, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de regulação ou de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. A cultura da escola é, portanto, “[...] descrita enquanto um mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano,

tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz” (FORQUIN, 1993, p. 168).

Forquin (1993) destaca também a “Cultura Escolar como sendo aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos” (SILVA, 2006, p. 205). Esses elementos que compõem a Cultura da Escola e a Cultura Escolar são estruturais, determinantes e responsáveis pela maneira como a escola se organiza, pela forma como a gestão trabalha e toma decisões, em outras palavras, são esses elementos que estruturam o “mundo social” da escola, um conjunto de “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167).

A cultura escolar é definida por Julia (1995) como

[...] um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar, é como uma série de práticas relacionadas, construídas no âmbito das instituições educativas ao longo do tempo, que permitem a transmissão das disciplinas e a incorporação de comportamentos na formação dos sujeitos, é o marco dos processos de socialização⁸ (1995, p. 356, tradução nossa).

De acordo com esse autor, pode-se dizer que a cultura escolar se materializa nas ações compartilhadas, entre os indivíduos presentes no contexto escolar, nas práticas, nos saberes, nos discursos e na representação profissional do professor, ou melhor, nas interações entre os indivíduos que compõem o contexto escolar e os processos de ensino aprendizagem decorrentes dessas interações no espaço escolar. Portanto, os participantes da “instituição escolar partilham experiências de condutas, crenças, emoções, valores, formas de compreensão e, também, conflitos e desacordos, que os caracterizam como grupo” (FALSARELLA, 2018, p. 623).

Segundo Benito (2005, p. 43, tradução nossa), “[...] a escola é um lugar de produção de cultura e o ofício do professor se configura em sua identidade

⁸ No texto, em espanhol, lê-se: “[...] el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar y como la serie correlativa de prácticas, construídas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo, que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, en le marco de los procesos de socialización”.

em torno da memória corporativa dos docentes⁹. É, também, um espaço que possibilita “compreender as relações entre a educação escolar e outras formas sociais de formação dos sujeitos” (FALSARELLA, 2018, p. 631). Portanto, pensar na escola é pensar na formação do professor, já que é ele o profissional que desenvolve sua profissão em um espaço tão específico.

Para autores como Falsarella (2018); André (2016); Pérez-Gómez (1995); Julia (1995) e outros, a escola configura-se como uma instituição social, histórica e cultural e, portanto, pode ser compreendida como um espaço próprio para a construção de vivências coletivas e sociais, como um ambiente do exercício da democracia e, principalmente, como um lugar para a construção do conhecimento. Para muitos, ela é um espaço social, onde se faz amigos, se estabelecem os conflitos e compartilhamento de aprendizagens e experiências.

A escola, segundo Pérez-Gómez (1995), é como:

[...] um espaço ecológico de travessia de culturas cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere identidade própria e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que diferentes culturas exercem permanentemente sobre as novas gerações¹⁰ (1995, p 7, tradução nossa).

Para Cunha (2006), não é possível abordar a temática da docência de forma separada do lugar onde está se produz como profissão, seja a escola ou a universidade. E de fato, é difícil compreender um mundo social do século XXI, sem reconhecer que a maioria de nós, habitantes desse mundo, são escolarizados em diferentes graus, e, portanto, é o ensino escolar que necessariamente nos prepara para atuar em diferentes profissões, inclusive na docência.

Para André (2016), a escola como espaço social configura-se como o espaço-tempo:

[...] em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento como uma visão de cotidiano estática, repetitiva,

⁹ No texto, em espanhol, lê-se: “*La escuela es un lugar producción de cultura y el oficio de maestro se configura en su identidad en torno a la memoria corporativa de los docentes*”.

¹⁰ No texto, em espanhol, lê-se: “[...] *espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones*”.

disforme, para considerá-lo, como diria Giroux¹¹ (1986), um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes (2016, p. 41).

Com base, no exposto, compreende-se a escola como o espaço que possibilita ao estudante, ao professor e aos indivíduos do contexto escolar, de maneira geral, “intercâmbios espontâneos” entre diferentes grupos sociais, culturais, religiosos e outros, os quais vão contribuir na construção da identidade, de valores humanos e sociais, na produção de representações e nas maneiras de compreensão da sociedade e dos processos culturais em um determinado período. A cultura, por sua vez, configura-se como o resultado dos “intercâmbios espontâneos” e da construção social que se faz ao longo do tempo. Nela vão estar contidos valores, significados, costumes, rituais e representações que compõem a vida individual e social de uma comunidade (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 07-08).

Dessa forma, compreende-se a cultura escolar como um espaço compartilhado, de tradições e valores que foram e ainda são acumulados e transmitidos ano após ano. A escola é, também, um espaço social e ao mesmo tempo político, ela se movimenta principalmente de acordo com os grupos políticos em exercício, o que a caracteriza como um contexto não neutro, já que é constantemente perpassada por diferentes movimentos e grupos que organizam e definem o funcionamento e os rumos que ela irá tomar.

Por outro lado, diante da desvalorização profissional e do baixo interesse pela profissão docente, surge a necessidade de promover a escola como um espaço de aprendizagem ao longo da vida. Afinal, é nesse contexto que são constituídos alunos e professores e a identidade profissional é construída, e “[...] é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (MARCELO, 2009, p. 112).

Para Allain (2015, p. 67), “[...] tornar-se professor é resultado da interação entre muitos fatores e condições, que incluem a trajetória escolar e familiar, a história pessoal, características individuais, além de imagens, crenças e valores sociais sobre a docência”. Nesse sentido, explica a autora, estudos

¹¹ GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

que abordam a construção da identidade docente reconhecem a escola e os programas de formação de professores como “*lócus*” onde essas concepções diariamente se desenvolvem.

Esses aspectos fazem com que a escola se configure como um espaço de formação docente contínuo e envolva diferentes momentos dessa formação. Nessa perspectiva, apresentam-se no item a seguir as compreensões e definições de referenciais teóricos acerca do processo de construção da identidade docente.

2.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Um dos maiores desafios dos cursos de licenciatura é o de contribuir para o processo de construção da identidade docente, na percepção dos alunos de se “[...] *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*” (PIMENTA, 2012a, p. 21, grifos da autora). Entretanto, essa construção identitária demanda saberes e conhecimentos peculiares da profissão docente, uma vez que “[...] o tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas” (LIBÂNEO, 2012, p. 88). Pois, como esclarece Marcelo (2009, p. 112), “[...] a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional”.

D’Ávila (2007, p. 223) complementa ao indicar que “[...] ninguém nasce com uma identidade pessoal definida, ela se constitui ao longo da existência humana”, que se cria por meio das relações com outros grupos e culturas. De forma semelhante, a identidade profissional se constitui conforme as relações que o indivíduo estabelece com o meio profissional e social onde está inserido. O professor é com certeza um dos poucos profissionais que ficam expostos a um maior período de observação não orientada das funções e obrigações da própria profissão. Como aluno, ele analisa todo o trabalho docente e se apropria de demandas, de obrigações, de características próprias desse trabalho durante os anos de sua escolarização (MARCEL GARCÍA, 1999; NÓVOA, 2013).

Segundo Dubar (2005, p. XXV), o indivíduo não é capaz de construir sua identidade sozinho, uma vez que para o autor, essa construção “[...] depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e

autodefinições. A identidade é produto das sucessivas socializações”. A construção da identidade é, portanto, uma construção socialmente condicionada, em outras palavras, é um processo social e pessoal de cada indivíduo, que se desenvolve de acordo com seu meio social. D’Ávila (2007) acredita que essa construção identitária,

[...] é pessoal porque é singular, intransferível própria a cada indivíduo com sua trajetória original, construindo-se no diálogo do sujeito consigo mesmo, e com seu entorno. É também social, pois é construída coletivamente e nas relações do sujeito com outrem. Neste sentido, é contextual, constrói-se de modo situado num tempo/espaço histórico determinado (2007, p. 224).

A identidade se constrói no decorrer da vida, conforme as relações que se estabelecem com os grupos sociais do meio no qual estão inseridos. “Em geral, o conceito de identidade tem significados diferentes na literatura. O que estes vários significados têm em comum é a ideia de que identidade não é um atributo fixo de uma pessoa, mas um fenômeno relacional¹²” (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, p. 108, tradução nossa).

Aspectos relacionados às vivências, às experiências, ao contato cultural e às representações sobre o meio conferem ao professor características de uma construção identitária própria, portanto:

[...] a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 2012a, p. 19).

Da mesma forma, a identidade docente é (re)construída no âmbito dos cursos de licenciatura, a partir dos saberes que os licenciandos já possuem “[...] sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de aluno que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar” (PIMENTA, 2012a, p. 21).

Tardif (2014) acredita que a docência exige:

[...] uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída

¹² No texto, em inglês, lê-se: “*In general, the concept of identity has different meanings in the literature. What these various meanings have in common is the idea that identity is not a fixed attribute of a person, but a relational phenomenon*”.

e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assume assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino (2014, p. 79).

Compreende-se que a identidade docente é um processo em construção contínua e espiralada, em transformação e inacabada, contudo, esse desenvolvimento é construído socialmente, a partir das representações, das atitudes e das opiniões, elementos próprios dos processos de construção social dos indivíduos diante da realidade na qual estão inseridos. Nóvoa (1997) acredita que nesse processo de construção da identidade dos professores transcorre o “triplo AAA”, A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência, no qual:

A de adesão, porque o professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens [...].

A de ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e certos métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

A de autoconsciência, porque, em última análise, tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, sob pena deste “trabalho de pensar o trabalho” ser assumido por outros atores sociais, transformando o ensino numa atividade proletarizada do ponto de vista das suas funções. A mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 1997, p. 34, grifos do autor).

A docência é, portanto, o exercício daquilo que o professor considera importante para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, mediante as imagens socialmente (re)construídas a partir das experiências profissionais, bem como dos saberes formais e informais, da vivência com os alunos e de suas reflexões pessoais. Suas representações vão contribuir com a construção de sua identidade profissional a partir de três referências: “[...] a referência do ser, ou seja, a identidade atual, a referência do fazer, ou seja, da prática e tarefas docentes, e a referência do deve ser, na qual se situam os desafios, a busca, as aspirações” (RAMALHO; NUÑEZ, 2014, p. 214). Essa identidade vai se configurando aos poucos “[...] de forma paulatina e pouco reflexiva através do que se poderia denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores” (MARCELO, 2009, p. 116).

Nesse sentido, Almeida, Penso e Freitas (2019), a partir da análise de diferentes produções acadêmicas, propuseram quatro categorias denominadas pelas autoras de identidades que compõem a Identidade Docente. As categorias e subcategorias propostas pelas autoras são organizadas no quadro 1.

QUADRO 1 IDENTIDADES QUE COMPÕEM A IDENTIDADE DOCENTE	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Identidade Missionária	Visão Redentora
	Papel Feminino
	Poder e Prestígio
Identidade Instrumental	Visão Funcionalista
	Postura Centralizadora
	Controle do Estado
Identidade Proletária	Trabalhadores Assalariados
	Luta de Classe
	Precarização das Condições de Trabalho
	Relação de Poder (explorador/explorado)
	Desprestígio e Desvalorização do Trabalho
Identidade Profissional	Competências e Habilidades Específicas da Profissão
	Visão Interacionista das Aprendizagens
	Razão Social da Profissão
	Visão Política da Educação
	Consciência de Classe
	Sentimento de Pertença
	Afetividade

FONTE: Organizado pelas autoras com base em Almeida; Penso e Freitas (2019, p. 21-22).

Segundo as autoras, a primeira categoria, identidade missionária, é implementada no Brasil pelos jesuítas, e se destaca no cenário brasileiro por ocupar o “modelo da pedagogia agostiniana a qual conferia ao professor uma posição de prestígio por receber a incumbência de transmitir valores morais da sociedade sob o pilar de uma filosofia cristã”. Nessa identidade, o professor é compreendido como um missionário capaz de ‘arrebanhar as ovelhas desgarradas’ (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019, p. 22).

A identidade missionária é representada em outras três subcategorias, a primeira, denominada de “papel feminino”, está relacionada à mulher, por conceder à docência características maternas e relativas ao cuidado com o lar, papel este tradicionalmente atribuído à mulher. A segunda subcategoria é denominada de “visão redentora” e atribui à docência características de sacerdócio; para as autoras, o professor consiste no “pastor que guiará as ovelhas desgarradas”. Por último, a subcategoria “poder e prestígio” é

compreendida “como o poder moralizador sacerdotal incorporado no exercício da docência, que tem como característica o monopólio sobre o certo e o errado” (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019, p. 22-23).

A segunda categoria, identidade instrumental, trata de uma identidade de regulação do Estado, utilizada “como medida de controle social”. Nessa identidade, o professor é um “instrumento de transmissão dos conhecimentos definidos pelas normatizações do Estado”. Não há autonomia no trabalho do professor, já que este é controlado pelo Estado, a formação se dá pelo processo de transmissão do conhecimento, por uma única via, em que “o professor transmite o conhecimento e o aluno memoriza”, o processo formativo não é para formar cidadãos pensantes e participativos, nem que venham a colaborar com a sociedade. Essa categoria se assemelha à categoria anterior, diferenciando-se no poder que controla o professor: na categoria anterior, o poder era sacerdotal, nesta categoria, o poder é do Estado (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019, p. 23).

A categoria identidade instrumental desdobra-se em outras três subcategorias. A primeira, “visão funcionalista”, pauta-se em “um modelo de educação tecnicista centrada nos conteúdos descontextualizados das práticas sociais”. A segunda subcategoria, “postura centralizadora”, trata da “centralização da ação pedagógica na figura do professor e nas técnicas de ensino” – o professor apenas cumpre a orientação do Estado, renunciando a sua autonomia e a um processo de ensino aprendizagem pautado na formação cidadã. Na terceira subcategoria, ‘controle do Estado’, o professor reproduz no exercício da sua profissão “o controle que o Estado exerce sobre ele”, sem reconhecimento, o professor é “um transmissor de conhecimento a partir de uma visão utilitária do ensino”, o que faz dele um “instrumento de controle social” que apenas reproduz isto na sua prática (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019, p. 23-24).

A categoria identidade proletária é compreendida pelas autoras a partir das relações “que se estabelecem entre patrão e empregado no sistema industrial capitalista a qual o proletário vende sua força produtiva dentro de um regime de exploração e alienação”. Dessa categoria demandam subcategorias, tais como: ‘trabalhadores assalariados’, ‘luta de classe’, ‘precarização das condições de trabalho’, ‘relação de poder (explorador/explorado)’ e ‘desprestígio

e desvalorização da força de trabalho' (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019, p. 24-25).

A última categoria é denominada pelas autoras de identidade profissional, pois relaciona-se ao trabalho docente, apoiado por “um conjunto de saberes, competências, habilidades e conhecimentos”, os quais definem e diferenciam o professor de outros grupos profissionais, “aferindo assim uma pertença à determinada categoria profissional”. Suas subcategorias representam o que pode vir a definir as especificidades da profissão docente, para as autoras “estes elementos vão sendo incorporados na identidade docente através do processo sócio-histórico cultural de acordo com as interações sociais e as representações simbólicas interiorizadas por cada sujeito” (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019, p. 25).

A categoria identidade profissional é constituída por outras sete subcategorias. A subcategoria “competência e habilidades específicas da profissão” destaca o domínio “epistêmico e metodológico” do professor. A subcategoria ‘visão interacionista das aprendizagens’ trata do “reconhecimento das aprendizagens como fenômeno social indicada pela valorização das interações entre pares”. A subcategoria “razão social da profissão” trata do papel de agente transformador na sociedade. E a subcategoria “visão política da educação” que “atribui à educação uma intencionalidade, sendo que esta estaria a serviço da opressão ou da libertação da autonomia”, caracterizando o exercício da docência como uma ação política. A subcategoria “consciência de classe” relaciona-se ao “conhecimento de que a sociedade é historicamente marcada por diferenças de oportunidades caracterizando as desigualdades sociais”. A subcategoria “sentimento de pertença” indica que a docência possui características próprias enquanto categoria profissional, tratando de características que representam a docência e suas atribuições. Por fim, a subcategoria ‘afetividade’ apresenta a “disposição do ser humano em ser afetado tanto pelo mundo externo como interno”, podendo envolver sentimentos positivos e negativos sobre o exercício da docência (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019, p. 25-27).

Percebe-se que cada categoria e subcategoria se constituem a partir das relações e das interações sociais, e é na convivência com o outro que a identidade docente vai se estabelecendo, em um movimento contínuo,

espiralado e marcado pelas experiências e mudanças desse processo. Novos aspectos e concepções são adicionadas à formação social do docente, e dessa forma, tem-se um amálgama de experiências, conhecimentos e concepções constantemente construídos e reconstruídos, de acordo com o lugar ocupado na sociedade.

A profissão docente, por sua vez, sofre transformações de forma a se adequar às novas demandas sociais. A identidade do professor se constrói a partir da significação social da profissão e da ressignificação dos significados da profissão, bem como das definições que cada professor, enquanto ator principal da sua prática, possui do exercício da sua profissão. Tais definições são produtos de suas vivências, de sua história de vida, de seus saberes e das imagens que tem do seu ofício.

Marcelo (2009) relaciona catorze características que são por ele denominadas de “constantes” a respeito da construção da identidade profissional docente, a saber:

1. Milhares de horas como alunos não são gratuitas: a socialização prévia; 2. As crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional; 3. O conteúdo que se ensina constrói identidade; 4. Fragmentação do conhecimento docente: alguns conhecimentos valem mais que outros; 5. Aprende-se a ensinar ensinando: o valor do conhecimento prático; 6. O isolamento: cada qual é senhor em sua aula; 7. Os alunos e a motivação profissional; 8. Carreira docente: aquele que sai da sala de aula não volta; 9. Tudo depende do professor: os docentes como artesãos; 10. O docente como consumidor: “fast-food” nas salas de aula; 11. A competência não reconhecida e a incompetência ignorada; 12. O que fazemos com essas geringonças? Desconfiança ante as tecnologias; 13. A influência incompleta dos docentes; 14. Começar a ensinar: quanto mais difícil melhor (MARCELO, 2009, p. 116-128).

As “constantes” evidenciadas pelo autor destacam que a identidade do professor começa a se constituir ainda no ensino escolar quando o futuro professor, ainda aluno, é “exposto a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro” (MARCELO, 2009, p. 116). Esse período prolongado de observação não dirigida desenvolve no futuro docente padrões mentais sobre o ensino, sobre o trabalho do professor e sobre o bom professor. Marcelo (2009, p. 116) denomina esse período de “aprendizagem informal”, pois por meio da observação do trabalho de professores experientes os novos professores vão identificando e construindo

modelos de ser professor.

Esse vínculo que foi criado com a escola e a sua cultura estabelece no professor crenças que irão permear sua prática profissional, pois o estudante de licenciatura não chega à universidade como um “vaso vazio, ele tem ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender” (MARCELO, 2009, p. 116). Essas crenças vão influenciar o processo formativo do professor, seja na maneira como ele aprende os conceitos da sua área de formação, seja na maneira como ele muda suas concepções prévias sobre a profissão, sobre o papel do professor, sobre o perfil de um bom professor e até mesmo sobre a sua própria imagem como professor.

Outra constante apontada pelo autor é o conteúdo que se ensina, segundo Marcelo (2009, p. 118), a “[...] identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina. E [...] sua influência na construção da identidade profissional docente – um conhecimento profundo do conteúdo que se ensina”. Para o autor, quanto maior domínio o professor tiver do conteúdo a ser ensinado, melhor e mais fácil vai ser ensiná-lo. Contudo, apenas dominar o conteúdo da área específica em que é formado não é sinônimo de uma boa prática pedagógica, uma vez que não é suficiente que o professor tenha uma boa compreensão “[...] da matéria, algo de prática e alguns complementos pedagógicos” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 14).

Ensinar não é transmissão de conteúdos e requer do professor diferentes saberes, pois consiste em um conjunto de competências, habilidades e atitudes específicas, empregadas em situações vivenciadas na ação docente, no saber-fazer. “A própria noção de experiência que está no cerne do *eu profissional* dos professores e de sua representação do saber ensinar remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio e conhecimento do trabalho e de si mesmo” (TARDIF, 2014, p. 108-109, Grifos do autor).

Além do domínio do conteúdo, outro fator importante no processo de construção da identidade docente, apresentado por Marcelo (2009), é a experiência do professor. Discussões que envolvem a formação inicial de professores quase sempre abordam questões relacionadas à experiência, já que a formação do professor não é completa sem que este vivencie ações no contexto escolar, proporcionadas, na maioria das vezes, apenas durante o

estágio supervisionado no curso de graduação. Espera-se que além de vivenciar o exercício da docência, o estudante seja capaz de refletir sobre os aspectos formativos dessa prática, de maneira que este possa ressignificar suas ações.

Para autores como Schön (1992), Dewey (1959) e Perrenoud (2002, 1992), espera-se que a reflexão do professor aconteça a partir da experiência, isso porque uma formação nos moldes de uma aula expositiva que “[...] primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais” não consegue responder todos os problemas do cotidiano escolar, uma vez que estes não podem ser previstos pela teoria e não estão descritos nos livros, não existem respostas já formuladas (PIMENTA, 2012b, p. 23).

A reflexão sobre a atividade docente não pode ser reduzida apenas à resolução de problemas do cotidiano escolar, configurando-a como um caminho para a execução prática das situações vivenciadas na escola, mas sim como um espaço de ressignificação da própria prática, de forma que o professor se (re)construa nesse processo de formação contínua. “O professor não aplica receitas: em grande parte seu trabalho se co-constrói com os alunos, não é planejado totalmente fora da situação de sala de aula e, por isso, é um trabalho que se completa em sentido estrito em sua dimensão social, para ela e com ela” (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 398).

Outra constante destacada por Marcelo (2009, p. 122) é o isolamento do professor no desenvolvimento de sua prática, que, de certa forma, é favorecido pelo arranjo e pela arquitetura da escola “[...] que organiza as escolas em módulos padrão, assim como, pela distribuição do tempo e do espaço, e pela existência de normas de independência e privacidade entre os professores”. Tradicionalmente, os professores tornam-se profissionais isolados, já que não acompanham a prática de seus colegas, nem muito menos estabelecem momentos de “troca” sobre o trabalho que desenvolvem.

Tardif e Lessard (2014) em seus estudos concluem que:

[...] embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente. [...] o individualismo não é uma característica pessoal dos professores, mas antes uma consequência da organização do trabalho que não permite a colaboração (2014, p. 187-188).

O professor desenvolve seu trabalho isolado de seus pares, porém, tem seus alunos como espectadores ativos, que de maneira direta estão ligados à motivação profissional do professor. Segundo Marcelo (2009, p. 123), “[...] a motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam”. O autor indica, ainda, outras fontes motivacionais, como o salário, o plano de carreira ou o reconhecimento pelo bom trabalho desenvolvido, contudo, essas motivações são secundárias ao professor, desde que a aprendizagem dos alunos esteja assegurada.

Em outra constante, Marcelo (2009) destaca a pouca preocupação com a maneira como os docentes são integrados ao processo de ensino, uma vez que:

[...] a inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores hão de realizar a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (MARCELO, 2009, p. 127).

O período de desenvolvimento profissional docente parece complexo, pois nem sempre os professores recém-formados têm pleno domínio do desenvolvimento de sua profissão, nem das relações que se estabelecem nos campos que se constroem dentro da escola. Os primeiros anos são considerados anos de “sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição” (MARCELO, 2009, p. 128).

Nesses anos iniciais, as principais tarefas do professor consistem em:

[...] adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que, em geral, devem fazer isso sobrecarregados pelas mesmas responsabilidades dos professores mais experientes (MARCELO, 2009, p. 128).

Como complementa Tardif (2014):

[...] o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de 'choque com a realidade', 'choque de transição' ou ainda 'choque cultural', noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (2014, p. 82, grifos do autor).

De maneira geral, essa transição é compreendida pelos autores como um “[...] rito de passagem da condição de estudante à de professor” (TARDIF, 2014, p.83). Nessa nova condição, o recém-licenciado se defronta com uma cultura escolar constituída por hierarquias, contextos e indivíduos distintos, que vai contribuindo para que o novo professor assimile sua nova realidade, bem como a complexidade do trabalho docente e da (re)construção de saberes para conviver e interagir nesse contexto.

Nessa nova realidade, o professor recém-licenciado começa a repensar sua formação inicial diante dos saberes que lhe são exigidos para o exercício de sua profissão, para esse novo professor, “muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (TARDIF, 2014, p. 86). Ghedin (2012, p. 154), acredita que o produto da relação entre a prática e a teoria é o saber docente, entendido como “[...] resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes, e o educador é responsável pela transmissão deste saber produzido”. Os saberes da docência estão diretamente relacionados aos conhecimentos construídos durante a trajetória escolar e na formação inicial desse professor. Para Pimenta (2012a, p. 20), esses saberes constroem-se também “[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor”.

O saber docente é permeado pelo contexto da prática docente, e, portanto, relaciona diferentes aspectos como a comunidade escolar, o ensino, a sala de aula e o espaço escolar e a sociedade civil. Nessa perspectiva, não é qualquer pessoa que pode ser professor, pois o exercício do “[...] trabalho

docente, como todo trabalho humano especializado, requer certos saberes específicos que não são partilhados por todo mundo e que permitem que o grupo de professores assente sua atividade num certo repertório de saberes típicos desse ofício” (TARDIF, 2014, p. 217).

Tardif (2014, p. 39) define os saberes como “elementos constitutivos da prática docente”, e, portanto, são utilizados, (re)construídos e aplicados em um espaço específico, a escola. Em um sentido amplo, o saber “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60).

Para Tardif (2014), os saberes relacionam conhecimentos pessoais e profissionais, provenientes de experiências anteriores com familiares e amigos, com a escola (quando alunos); com a formação inicial; programas de formação continuada; com livros didáticos; com os pares; com os alunos; com o currículo, dentre outros, evidenciando a natureza social dos saberes dos professores. Dessa forma, os saberes dos professores são construções decorrentes das relações, dos grupos e das vivências sociais de cada docente.

Segundo Tardif (2014):

[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm de lidar etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão (2014, p. 217-218).

São saberes definidos pelos próprios professores, que ao longo de sua trajetória profissional vivenciam diferentes conhecimentos, experiências, contextos de ensino, formas de fazer, todos relativos ao desenvolvimento da sua profissão. Esses saberes não provêm de uma mesma origem, mas sim de diferentes momentos da vida e da carreira profissional do professor. Para tanto, o autor organiza e classifica os saberes dos professores em quatro saberes distintos, assim classificados: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, relacionados e

descritos no quadro 2.

QUADRO 2 – CLASSIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES DE ACORDO COM TARDIF (2014)

SABERES	CLASSIFICAÇÃO
Saberes de Formação Profissional	Consiste em um conjunto de saberes que “são transmitidos aos professores em formação” inicial e em formação continuada. Configuram-se como o conjunto dos saberes da formação profissional, trata-se dos conhecimentos pedagógicos relacionados à prática e aos métodos de ensino (saber-fazer), cientificamente validados e reconhecidos; são saberes próprios do processo formativo do professor (TARDIF, 2014, p. 36)
Saberes Disciplinares	“Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Eles correspondem a diversos campos de conhecimento (matemática, história, literatura etc.). São transmitidos nos cursos e departamentos universitários independente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 38)
Saberes Curriculares	São saberes que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38)
Saberes Experienciais	São saberes desenvolvidos pelos “próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. São saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles brotam da experiência e são por elas validados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 2014, p. 38-39)

FONTE: Organizado pelas autoras a partir do livro do autor – Saberes Docentes e Formação Profissional, Tardif, 2014.

O autor reconhece e descreve esses quatro saberes como fundamentais ao trabalho docente, e os considera como produto das vivências do professor no decorrer de sua vida. Tardif (2014) destaca os saberes experiências em relação aos demais saberes docentes. No exercício prático da profissão, os professores vivenciam situações reais do contexto escolar, para os quais se fazem necessárias habilidades e capacidades específicas. Vale ressaltar que são situações que em alguns momentos se diferem umas das outras e em outros momentos têm entre si certa semelhança, o que permite ao professor a

transformação de suas estratégias e metodologias na tomada de decisões.

Os saberes experienciais são aqueles saberes produzidos no exercício da atividade docente, por meio da vivência de situações específicas e reais do contexto escolar, no âmbito das relações estabelecidas com os sujeitos da escola. São saberes que “[...] têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (TARDIF, 2014, p. 52). Compreende-se, então, que os saberes docentes advêm de experiências do presente e do passado do professor, conhecimentos adquiridos em sua trajetória pessoal, familiar e escolar. Tais vivências e conhecimentos são determinantes na constituição de sua identidade profissional.

A prática cotidiana proporciona ao professor trocas entre seus pares, assim dizendo, não se trata de saberes oriundos de uma construção individual. As experiências, as vivências e os enfrentamentos das diferentes situações próprias de uma rotina escolar direcionam o professor a incorporar os demais saberes a sua prática pedagógica, de forma que ele reinterpreta sua formação e ressignifica sua prática docente. Essa experiência é vivenciada tanto pelo professor em formação inicial quanto pelo professor em formação continuada, que ao refletir sobre sua prática, (re)constrói saberes e conhecimentos vivenciados no exercício da docência.

As vivências da docência experienciadas na formação inicial possibilitam aos estudantes refletirem sobre suas ações enquanto professores em formação. E ao professor em exercício, a tomada de decisão diante dos enfrentamentos da prática pedagógica. Para Alves (2007, p. 267), o professor é compreendido “[...] como sujeito que lida e intervém nas situações cotidianas com base em seus valores, suas crenças, suas emoções e suas representações que guardam suas raízes na história de vida do professor, em sua dimensão pessoal e profissional”.

Tardif (2014) esclarece que:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças (2014, p. 70).

Compreender que os saberes dos professores não são somente adquiridos com o tempo, mas também, no tempo, e são “[...] abertos, porosos,

permeáveis e que incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças na prática e nas situações de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 106). Também significa compreender seu desenvolvimento docente, as transformações e a cristalização de práticas pedagógicas construídas a partir das experiências vividas durante sua trajetória pessoal. Para além disso, é compreender a construção da identidade docente.

No intuito de conhecer o que tem sido pesquisado no campo da formação de professores, apresenta-se no item a seguir a revisão da literatura sobre a “Identidade Docente”, realizada em teses e dissertações no período de 2008 a 2018, no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ressalta-se que essa revisão não representa a totalidade das produções existentes sobre Identidade Docente, mas busca apresentar parte da produção que envolve a temática investigada nesta pesquisa.

2.3 IDENTIDADE DOCENTE: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Com o objetivo de investigar o que vem sendo produzido no Brasil sobre a Identidade Docente em diferentes áreas de formação nos últimos dez anos, este mapeamento em teses e dissertações, de acordo com Minayo (2015), teve a finalidade de auxiliar na delimitação do objeto de pesquisa, na definição de sua problemática, de seus instrumentos de coleta de dados e dos referenciais teóricos adotados.

Foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para o termo Identidade Docente, resultando em 63.146 produções. Em seguida, foi estabelecido um recorte temporal de dez anos (2008 a 2018), que resultou em 46.140 trabalhos. Outros filtros foram definidos como a Grande Área de Conhecimento (Ciências Humanas e Ciências Humanas), a Área de Conhecimento (Educação e Ensino de Ciências e Matemática), Área de Avaliação (Educação, Educação e Ensino de Ciências e Matemática) e Área de Concentração (Educação e Ensino de Ciências e Matemática), o que resultou em 5.448 produções. Para a seleção das teses e dissertações, foi realizada uma

leitura dos títulos e dos resumos, e trabalhos que tinham como foco a Identidade Docente foram selecionados. Ao todo, foram encontrados um total de 150 trabalhos, inicialmente selecionados para análise.

Dos 150 trabalhos, 27 não estavam disponíveis no catálogo de teses e dissertações da CAPES, nem em outro banco de dados durante o primeiro levantamento de dados realizado em 2019. Em 2021, foi feita uma atualização do levantamento de dissertações e teses, para tanto, foram adicionadas cerca de 14 produções, entre teses e dissertações. Algumas produções inseridas na atualização não foram produzidas em programas de pós-graduação em Educação como no levantamento realizado em 2019.

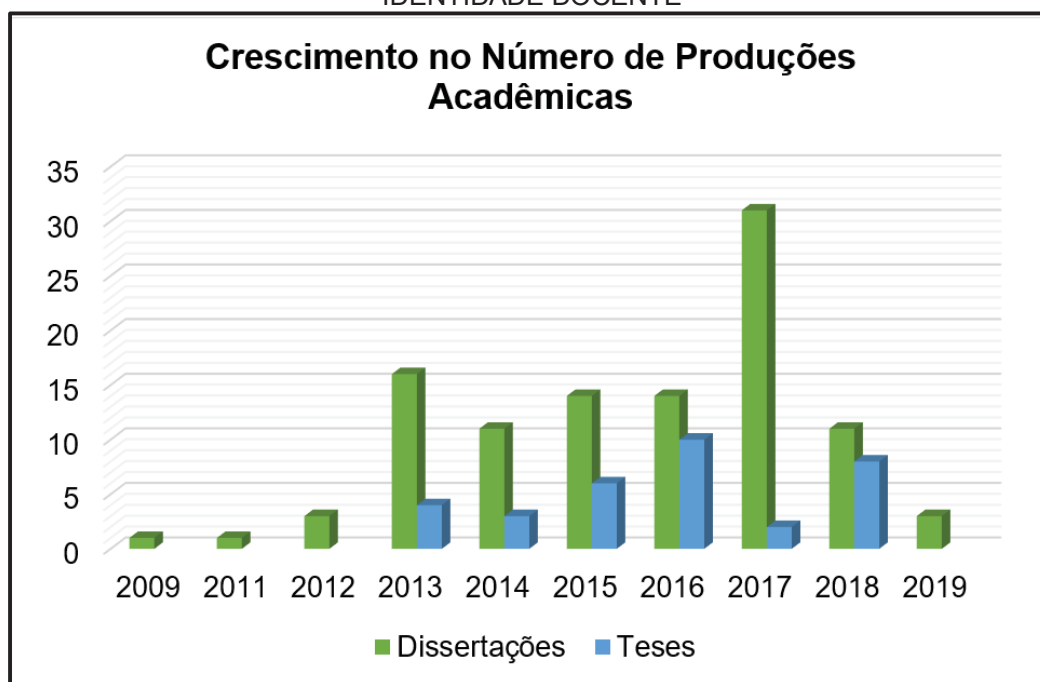
Totalizaram-se, portanto, 138 trabalhos encontrados sobre a Identidade Docente que tiveram seus resumos analisados, e quando necessário, realizou-se uma leitura flutuante de toda a produção. Os descritores analisados nesses resumos foram: as áreas das licenciaturas foco do estudo, o programa e a universidade em que foram realizadas as pesquisas, a natureza da pesquisa, o tipo da pesquisa, os instrumentos de coleta dos dados, a metodologia de análise dos dados, os objetivos da pesquisa e os principais resultados. Esses dados foram organizados e estão apresentados e discutidos no subitem a seguir.

2.3.1 Análise de Teses e Dissertações sobre a Identidade Docente

Ao analisar a distribuição dos 138 trabalhos relacionados no Apêndice 1, que tratam da identidade docente, no período de 2008 a 2019, percebeu-se que o primeiro trabalho selecionado conforme os descritores estabelecidos aparece em 2009, e há um crescente aumento na produção de dissertações nos anos seguintes, quando comparado com a produção de teses para o mesmo período. Foram selecionadas cerca de 33 teses, que totalizam 23,9% do total, e 105 dissertações, que totalizam 76,0% do total de trabalhos encontrados.

Ao longo do período, o número de dissertações cresceu consideravelmente, conforme a figura 2. Destacam-se os anos de 2016 e 2017 que apresentam o maior número teses e dissertações, respectivamente.

FIGURA 2 CRESCIMENTO NO NÚMERO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE IDENTIDADE DOCENTE



FONTE: Organizado pelas autoras a partir de dados do Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

A maioria dos 138 trabalhos analisados vincula-se a programas de pós-graduação em Educação, porém, há produções dos programas de Ensino de Ciências e Educação Matemática; Ensino de Química; Educação em Ciências e Saúde; Educação Científica e Formação de Professores e Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Quando analisados a partir de suas instituições de origem, se constata que muitas instituições são apontadas, mas em sua maioria elas apresentam apenas um, dois ou três trabalhos sobre a identidade docente. Por isso, optou-se por destacar apenas as instituições com maiores números de trabalho.

Nesse contexto, a Universidade Metodista de São Paulo (UNIMEP) se destaca com 7 trabalhos. Outras instituições que se destacam são a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), todas com 6 trabalhos, que, em sua maioria, discutem a identidade docente relacionada ao Ser Professor na formação continuada, ou nos primeiros anos da docência, e principalmente em cursos de Pedagogia.

Com relação aos cursos em que os estudos sobre identidade docente foram realizados, relacionaram-se na tabela 1 os cursos com maior incidência

de trabalhos, a saber: Pedagogia, com 9 trabalhos; a Física e a Biologia, com 5 trabalhos e a Educação Física e a Matemática, com 4 trabalhos. Destacam-se também os trabalhos que investigavam diferentes cursos de licenciatura, com um total de 6 pesquisas realizadas. No entanto, cerca de 65% dos trabalhos encontrados não especificam a área de formação dos participantes da pesquisa, apenas indicam que são professores da Educação Básica.

TABELA 1– TRABALHOS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE POR CURSO/TEMÁTICA DE ANÁLISE

BASE DE DADOS		
Curso	Trabalhos	
	Nº	%
Não especifica o curso/Professor da Educação Básica	81	58,6
Pedagogia	11	7,97
Ciências Biológicas/Ciências	11	7,97
Diversos Cursos de Licenciatura	8	5,79
Física	5	3,62
Química	4	2,89
Educação Física	4	2,89
Matemática	4	2,89
Letras-Português	2	1,44
Música	2	1,44
Educação especial/Educação Inclusiva	2	1,44
Políticas para formação docente	1	0,72
Geografia	1	0,72
Licenciatura do Campo	1	0,72
Ciências Naturais e Matemática	1	0,72
Total Geral	138	100,00

FONTE: Organizada pelas autoras a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Percebeu-se que as dissertações e teses focam a identidade docente como um processo que se dá durante o exercício da profissão, uma vez que os trabalhos (GOMES, 2018; SANTOS, 2017; SILVA, 2015; ZAWASKI, 2019, entre outras), em sua maioria, estudam a construção da identidade docente na formação continuada, quando comparado com a quantidade de trabalhos que tem como foco a construção da identidade docente na formação inicial (BEJA, 2013; EIBEL, 2016; DESSOTTI, 2017; BORGES, 2019 entre outras).

Em relação à natureza da pesquisa, foi possível identificar a abordagem qualitativa em 110 trabalhos (cerca de 79,7% das produções totais sobre identidade docente), 18 trabalhos (cerca de 13,0% das produções analisadas) não especificaram no resumo a natureza da pesquisa e 8 trabalhos (cerca de

5.79% das 138 dissertações e teses analisadas) consideraram suas pesquisas de natureza mista, isto é, qualitativa e quantitativa.

Em seguida, realizou-se a classificação de cada trabalho analisado de acordo com o tipo de pesquisa, conforme a tabela 2. É possível visualizar que as pesquisas que aparecem com maior incidência são a pesquisa de campo, com incidência de 108 trabalhos, a pesquisa bibliográfica/documental, que se destaca com 11 trabalhos, e a pesquisa narrativa, com 8 trabalhos. Duas pesquisas não deixam claro o tipo de abordagem metodológica que estão utilizando.

TABELA 2 – TIPO DA PESQUISA NOS TRABALHOS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE

TIPO DA PESQUISA	Nº	%
Pesquisa de campo	108	78,2
Pesquisa bibliográfica/documental	11	7,97
Pesquisa narrativa	8	5,79
Pesquisa etnográfica	2	1,44
Pesquisa descritiva/exploratória	2	1,44
Não identifica	2	1,44
Pesquisa Auto(biográfica)	1	0,72
Pesquisa Naturalística	1	0,72
Pesquisa do tipo Estudo de Caso	1	0,72
Pesquisa interpretativa	1	0,72
Pesquisa-ação	1	0,72
Total	138	100,00

FONTE: Organizada pelas autoras a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Ao realizar essa classificação, considerou-se ‘Pesquisa de campo’ todos os estudos que apresentavam dados empíricos e que utilizavam de instrumentos de coleta de dados. Sendo assim, esses estudos se utilizam de questionários, entrevistas, grupos focais e, em muitos casos, articulam seus dados à análise de documentos como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, regulamentos internos das instituições de ensino e a legislação nacional para a formação de professores.

Os estudos classificados como ‘Pesquisa bibliográfica/documental’ têm como único enfoque documentos oficiais sobre a formação de professores, documentos produzidos em cursos de formação inicial e continuada, e documentos dos cursos de licenciatura. Por fim, os estudos denominados de ‘Pesquisa etnográfica’ se caracterizam por desenvolver investigações em que o pesquisador se inseriu em uma instituição e busca analisar e compreender, a

partir da observação, a prática pedagógica do professor. Foram encontrados dois trabalhos que se denominam de 'Pesquisa etnográfica' e apresentavam como instrumentos de coleta de dados, roteiros de observação e diários de campo.

A partir da análise dos resumos dos trabalhos, foi possível elaborar a tabela 3 e a tabela 4, que apresentam as frequências dos instrumentos de coleta de dados empregados e das metodologias de análise utilizadas, respectivamente. Dos 138 trabalhos selecionados sobre a identidade docente, 8 trabalhos não deixavam claro em seus resumos a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados.

TABELA 3– INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DAS PRODUÇÕES SOBRE IDENTIDADE DOCENTE

INSTRUMENTOS DE COLETA	Nº	%
Entrevistas	76	34,8
Análise documental	44	20,1
Questionário	37	16,9
Narrativas	26	11,9
Observação	13	5,96
Grupo focal	8	3,66
Caderno/Diário de campo	6	2,75
Associação Livre de Palavras/EVOC	4	1,83
Focos de Aprendizagem Docente	2	0,91
Cadeia de referência	1	0,45
Estatística descritiva	1	0,45
Total	218	100,00

FONTE: Organizada pelas autoras a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Foram identificadas 218 citações sobre instrumentos de coleta de dados, dentre as quais, com maior frequência estão entre entrevistas, análise documental, questionário e a narrativa. Com menor incidência, destaca-se a utilização da técnica de Associação Livre de Palavras com utilização de um software de tratamento de dados denominado EVOC, focos de aprendizagem docente, cadeia de referências e estatística descritiva. Ao analisar o número de instrumentos de coleta de dados utilizados, percebe-se que cerca de 45 trabalhos utilizam apenas 1 instrumento, 44 trabalhos utilizam 2 instrumentos, 17 trabalhos utilizam 3 instrumentos, 4 trabalhos utilizam 4 instrumentos e 1 trabalho utiliza 5 instrumentos.

Em relação às metodologias de análise dos dados, com informações organizadas na tabela 4, identificaram-se seis diferentes tipos de metodologias

em 39 trabalhos. A primeira com maior frequência é a análise de conteúdo, seguida da análise do discurso e, na sequência, o método histórico dialético. Com uma incidência menor, identificaram-se o discurso do sujeito coletivo, a teoria das Representações Sociais e o método autobiográfico.

TABELA 4: METODOLOGIAS DE ANÁLISE DE DADOS NOS TRABALHOS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE

METODOLOGIA	Nº	%
Análise de Conteúdo	26	50,9
Análise do Discurso	11	21,5
Método Histórico Dialético	4	7,84
Análise Textual Discursiva	3	5,88
Não Identificado	3	5,88
Método Autobiográfico	2	3,92
Discurso do Sujeito Coletivo	1	1,96
Teoria das Representações Sociais	1	1,96
Total	51	100,00

FONTE: Organizada pelas autoras a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Durante a análise dos objetivos de pesquisa propostos pelos 138 trabalhos, foi possível encontrar 84 citações distribuídas em três unidades de análise. Essas unidades foram denominadas como: 1) Identidade do Professor em Exercício (58,33%); 2) Identidade na Formação Inicial de Professores (29,76%); 3) Histórias de Vida (11,90%).

A unidade de análise denominada 'Identidade do Professor em Exercício' tem a maior frequência com 49 marcações ao longo dos objetivos apresentados nos resumos dos trabalhos. Essa unidade de análise se caracteriza por trabalhos que apresentam nos objetivos de pesquisa o foco na análise de aspectos que influenciam a construção da identidade docente no exercício da profissão professor, seja ela na escola, no ensino superior, seja em cursos de formação continuada. Desse modo, nessa unidade de análise estão relacionados aspectos do exercício da docência, como indicado nos trechos de resumos transcritos:

D12: O objetivo central foi analisar o processo de construção identitária e formativa/profissional dos professores formadores do NAPI, bem como a incidência desse processo na trajetória formativa e a prática profissional junto à formação dos professores do AEE, no município de Cruzeiro do Sul-Acre (MARTINS, 2015).

D17: [...] analisar de que forma um grupo de professores que trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública, no interior do Rio Grande do Sul, narra sua constituição docente (GHISLENI, 2017).

T6: [...] investigar “como” a compleição da identidade do professor da educação infantil vem se constituindo, definiu-se o contexto de Campo Grande, MS, em exercício em creches (zero até três anos) (ANDRADE, 2014).

D30: Compreender a constituição da Educação Infantil como espaço de cuidado e educação e seus efeitos na identidade docente e nas práticas das professoras (PENTEADO, 2018).

Na perspectiva da unidade de análise denominada ‘Identidade na Formação Inicial de Professores’ foram identificadas 25 citações. Nesses trabalhos, o enfoque dos estudos visou compreender a identidade docente a partir de experiências vivenciadas na formação inicial, tanto em programas de formação de professores, cursos de extensão como em estágio supervisionado. Dessa forma, as citações abaixo mostram que esses trabalhos discutem experiências específicas em sala de aula em disciplinas que têm sua carga horária voltada para o desenvolvimento de atividades que aproximem os futuros professores do contexto escolar.

D26: [...] analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS (LIMA, 2016).

T4: [...] a influência da disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências de um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas para a constituição e a resignificação da identidade docente dos licenciandos (TAKAHASHI, 2018).

D91: como a participação dos discentes nas atividades do PIBID em Biologia tem contribuído para a formação de suas identidades docentes (EIBEL, 2016).

Na unidade de análise ‘Histórias de Vida’, foram encontrados 10 trabalhos. Nos trechos abaixo, é possível verificar que os autores buscam investigar como a trajetória de vida escolar e profissional contribuiu ou não para a construção da identidade docente do professor em exercício, ou ainda em formação inicial. Conforme os excertos abaixo:

D25: [...] analisar a trajetória profissional de alguns de seus ex-alunos que, mais tarde, tornaram-se professores do próprio Instituto, prática, inclusive, bastante usual em seus primeiros anos de existência, ainda no Império (MACIEL, 2016).

D7: Compreender como as experiências pedagógicas das histórias de vida contribuem para a constituição do profissional professor de Secretariado Executivo (VAZ, 2014).

T7: [...] identificar os elementos que estão presentes no processo da ressignificação das identidades dos alunos/professores do Curso Normal Superior com base na sua trajetória de formação, seus saberes, valores e suas tensões/angústias em um curso de formação com ênfase na pesquisa, por meio da escrita de memoriais (FERREIRA, 2010).

D70: [...] conhecer a trajetória de formação dos bacharéis em Administração que participaram de um curso de formação docente, além de identificar na vida destes sujeitos os momentos e as experiências formadoras, a partir de suas narrativas de vida (DIAS, 2014).

Ao categorizar os principais resultados das pesquisas realizadas e registradas nos resumos dos 138 trabalhos, foram identificados aspectos da identidade docente comum entre os trabalhos selecionados, e constatarem-se cerca de 83 trechos comuns entre os resultados alcançados pelas pesquisas. Ao classificar esses trechos, foi possível definir duas categorias: 1) Identidade docente como uma construção contínua (57,83%) e 2) Saberes que envolvem a construção da identidade docente (42,16%).

A categoria 'Identidade docente como uma construção contínua', que representa cerca de 48 citações, indica que a identidade do professor é um processo contínuo em construção, que para algumas das pesquisas têm início ainda na formação escolar, conforme trajetória de vida analisada. Em outros casos, essa construção começa na formação inicial quando o professor se vê em um processo formativo de como tornar-se professor. No exercício da profissão, essa identidade se cristaliza, contudo, ela continua em processo construtivo, como é possível constatar nos trechos D27 e D23:

D27: No entanto, a identidade do corpo docente é constituída por elementos das dimensões humanas e éticas da formação docente. Para a formação continuada destes, há necessidade de se considerar que a experiência e a prática docente sejam o ponto de partida, promovendo a reflexão crítica desta prática, a partir de teorias da educação. Estes espaços devem ser contínuos, frequentes e específicos para professores deste nível de ensino (PAEZ, 2013).

D23: Entre os resultados mais significativos estão: o entrelaçamento entre as dimensões pessoal e profissional na construção/mobilização de saberes no cotidiano acadêmico; o desenvolvimento da identidade profissional; a diversidade de saberes envolvidos/necessários no exercício profissional docente [...]. Assim, assinalamos a relação inextricável entre formação, identidade, saberes e práticas através das narrativas (BEZERRA, 2015).

A categoria 'Saberes que envolvem a construção da identidade docente' representa 35 citações. Nestas, os trabalhos relacionam em seus resultados que a identidade docente se constrói mediante os saberes que envolvem os processos formativos do professor. Pois, para o exercício da docência, os professores buscam conhecimentos já vivenciados quando alunos ou enquanto professores-alunos.

Como observado nos excertos a seguir:

D32: Os resultados indicam que: i- as professoras concebem o ensino como ato investigativo, que exige conhecimentos diversos e, também, especializado, assim como a mobilização de diversos saberes; ii- o professor se apresenta como um pesquisador e criador de novas e variadas estratégias para ensinar buscando constantemente estudar e trocar com seus pares suas experiências para realizar um trabalho melhor; iii- os casos de ensino analisados apontam uma mediação do professor entre o conhecimento e o aluno através de um processo pedagógico que envolve múltiplos saberes para suprir a necessidade da classe e dos alunos individualmente (CAMILO, 2018).

D36: Os dados dão indícios, por meio de movimentos dialógicos reflexivos e avaliativos, que as práticas desenvolvidas pelo PIBID se relacionam com a construção de identidades docentes à medida em que estas práticas interagem entre si e se fazem necessárias à prática pedagógica. [...] Há também a efetiva inserção dos professores em formação na sala de aula, conforme objetivo primeiro do Programa. A partir dessa experiência, os pibidianos constroem a própria identidade docente por meio da ação efetiva em sala de aula, através dos saberes experienciais que desenvolvem (SALES, 2015).

D43: Os dados produzidos apontam que os professores do Ensino Profissional mobilizam e criam um amálgama de saberes em seu fazer pedagógico provenientes do mundo do trabalho, dos processos de reflexão docente, da interação com os pares e da aprendizagem na própria prática, constituindo dessa forma a sua identidade como docentes que possuem saberes próprios de sua profissão (LEON, 2017).

De maneira geral, percebe-se que a identidade docente é, na maioria dos trabalhos analisados, compreendida como um processo que se constrói durante o exercício efetivo do trabalho docente, ou seja, a partir dos primeiros anos de docência. Outros trabalhos consideram que essa construção começa na

formação inicial e está cercada pela apropriação de saberes, sejam eles já experienciados ou em processo de construção. O que se justifica pelo maior número de trabalhos encontrados ser a instituição de ensino o campo de pesquisa.

Dentre os 138 trabalhos analisados, dois abordavam a identidade docente na educação à distância, dois abordavam a identidade docente na Educação Especial e 3 abordavam a construção da identidade docente e o ser professor em cursos de ensino técnico e/ou superior, nos quais o professor é também formador de outros professores.

Assim, constataram-se lacunas em função do limitado número de trabalhos que investigam a identidade docente na educação à distância, na educação especial, e nas áreas em que o professor tem formação em bacharel em alguma área do conhecimento e se encontra em sala de aula como professor formador.

Outra lacuna observada nos estudos sobre identidade docente foi a pequena quantidade de trabalhos desenvolvidos sobre a identidade do professor de Química. Dos 138 trabalhos, apenas 4 deles eram específicos sobre o professor de química em formação continuada. Não foram encontrados trabalhos que evidenciassem a construção da identidade docente do professor de Química em formação inicial, o que justifica a realização dessa pesquisa. Outros 3 trabalhos abordavam a licenciatura em Química, porém, em um estudo com múltiplas licenciaturas. A maior parte dos trabalhos tem enfoque na Pedagogia e na formação continuada do professor, e, em sua maioria, do professor da educação infantil.

Diante do exposto, defende-se que os estudos que tratam da identidade docente e do ser professor na formação inicial são necessários para aprofundar questões relacionadas aos saberes construídos durante o ensino de graduação, mediante as experiências vivenciadas pelos licenciandos, por meio de programas e projetos de formação complementar na formação inicial. Esses programas ou projetos podem aproximar a universidade da escola, com um tempo de contato maior com a realidade escolar, e dessa forma, permitir que os licenciandos possam romper com visões simplistas sobre o ensino e refletir sobre a profissão professor.

A partir da análise da produção acadêmica sobre a identidade docente, mediante a leitura dos resumos de 138 trabalhos, foi possível verificar algumas limitações, dentre elas, destaca-se que algumas áreas específicas precisam fomentar estudos sobre a identidade docente em suas licenciaturas, devido ao pequeno número de produções, ou ausência de publicação de estudos sobre a identidade docente nas licenciaturas em Química, História e Filosofia, por exemplo, que neste levantamento aparecem uma vez ou em pesquisas que buscam investigar várias licenciaturas.

Com relação às metodologias utilizadas nos estudos analisados, destaca-se que poucos trabalhos desenvolvem abordagem da etnografia e da pesquisa-ação em seus estudos demonstrando que essa é uma lacuna metodológica. Porém, compreende-se que são metodologias que demandam tempo de investigação, e considerando que o maior número de trabalhos encontrados foi de dissertações, acredita-se que o período de 2 anos não é suficiente para o desenvolvimento pleno dessas abordagens.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, nos estudos arrolados nesta pesquisa sobre a identidade docente, em cursos de licenciatura, percebe-se outra lacuna. Uma vez que, em sua maioria, as pesquisas utilizam-se principalmente da entrevista, dos questionários e das narrativas (orais e escritas). Poucos foram os trabalhos que empregaram a observação e grupos focais, que em alguns momentos foram considerados como entrevistas, o que também foi evidenciado com a análise documental, em que o documento analisado foi considerado uma narrativa escrita.

A análise dos principais resultados das pesquisas selecionadas permeia discussões relacionadas aos saberes docentes e às histórias de vida, e nesse sentido, os autores consideram que os saberes docentes se constituem no exercício da profissão professor, justificando que, na maioria das pesquisas, os professores em formação continuada e/ou em exercício pleno da profissão era o foco principal do estudo. Nesse contexto, percebe-se também a influência da trajetória de vida na construção da identidade docente, apontando outra lacuna metodológica nas pesquisas encontradas.

Outra lacuna encontrada foi o número pequeno de pesquisas que tinham como foco a formação inicial de professores, e aqueles que o apresentavam, investigaram a construção da identidade docente no contexto do estágio

supervisionado e de programas de formação inicial de professores, como o PIBID e um único trabalho no contexto da Residência Pedagógica.

Por fim, depreende-se a partir da revisão realizada, da base de dados utilizada e dos períodos considerados, que há possibilidade de novos estudos no campo da identidade docente, principalmente aqueles que buscam compreender a construção da identidade docente na formação inicial de professores. Entretanto, o número de dissertações apresenta um crescimento maior quando comparado com as produções em programas de doutorado, indicando um campo vasto de pesquisas a serem desenvolvidas no contexto da construção da identidade docente.

No intuito de se compreender o processo de (re)construção da identidade docente na formação inicial de professores de Química, são apresentadas no capítulo a seguir questões relativas ao processo formativo dos estudantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Acre, procurando estabelecer relações entre aspectos que norteiam a formação de professores de Química na UFAC, o ser professor e a identidade docente.

3 PROCESSOS FORMATIVOS NA LICENCIATURA EM QUÍMICA: UM ESTUDO NO CURSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Neste capítulo, são apresentadas perspectivas da formação de professores, pois compreende-se que a formação do professor é caracterizada pelo contexto da prática, na qual os processos formativos e de ensino efetivamente se desenvolvem. Nesse sentido, programas de incentivo e iniciação à docência são implementados nos cursos de licenciatura, proporcionando aos estudantes participantes experiências com o trabalho docente no contexto escolar.

3.1 PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é uma temática recorrente nas pesquisas em todo o mundo, tanto como objeto de estudo quanto como contexto do objeto a ser investigado, além de ser, também, uma temática recorrente em espaços escolares, grupos sociais e políticos, dentre outros. E nesse sentido, a qualidade da formação de um professor está diretamente relacionada ao conhecimento que se espera construir durante seu processo formativo, uma vez que a “[...] tarefa de ensinar a ensinar é extremamente complexa – certamente mais complexa do que preparar para atuar em qualquer outra profissão” (SILVA; FERREIRA, 2006, p. 45).

A formação de professores não pode ser concebida como uma tarefa de transmissão de conteúdos e métodos, de “receitas prontas” de como agir diante de variadas situações; a sala de aula não é um espaço engessado, fixo, pronto e acabado com situações pré-definidas nos livros de formação. Segundo Marcelo García (1999):

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p. 26).

Para o autor, a formação de professores configura-se como um campo de estudos complexo e que se desenvolve de maneira não linear, além disso, refere-se “[...] tanto a sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26). No intuito de melhor compreender a formação de professores, o autor propõe alguns princípios, dentre os quais ele destaca “a necessidade da integração teoria-prática”. Segundo Marcelo García (1999, p. 28), “[...] os professores enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram”, de maneira que a prática e a teoria estão diretamente relacionadas.

Mas as compreensões sobre o ser professor variam de acordo com as “[...] diferentes abordagens, paradigmas ou orientações” de cada indivíduo. Tais compreensões contribuem no desenvolvimento de diferentes “imagens do professor, como: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete etc.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 30). À medida que essas imagens são identificadas pelo professor em formação, sua compreensão do que é ser professor, dos métodos de ensino, dos conhecimentos e saberes que passam a permear sua prática pedagógica são diretamente influenciados pelos contextos de formação, de atuação e pelas políticas que regulam sua formação e prática.

Para Pérez-Gómez (1998, p. 353), “[...] a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa”. Nesse sentido, o autor propõe quatro perspectivas para a formação de professores, a saber: “Perspectiva Acadêmica; Perspectiva Técnica; Perspectiva Prática e Perspectiva de Reconstrução Social” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 354). No quadro 3 estão organizadas as perspectivas propostas pelo autor e seus desdobramentos.

QUADRO 3 –PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PERSPECTIVAS	DESDOBRAMENTOS
Acadêmica	Enfoque Enciclopédico
	Enfoque Compreensivo
Técnica	Modelo de Treinamento
	Modelo de Tomada de Decisões
Prática	Enfoque Tradicional
	Enfoque Reflexivo Sobre a Prática
Reconstrução Social	Enfoque de Crítica e Reconstrução Social
	Enfoque de Investigação-Ação e Formação do Professor/a para a Compreensão

FONTE: Organizado pelas autoras com base em Pérez-Gómez (1988, p.353-375).

A Perspectiva Acadêmica na formação de professores:

[...] ressalta o fato de que o ensino é, em primeiro lugar, um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou. O docente é concebido como um especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, e sua formação estará vinculada estreitamente ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos deve transmitir (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 354).

Com base nos esclarecimentos do autor sobre o significado de Perspectiva Acadêmica, pode-se afirmar que esta enfatiza a apropriação de conhecimentos produzidos a partir da pesquisa científica e que são divulgados por meio das disciplinas específicas. Contudo, essa divulgação precisa ter uma relação direta com os conhecimentos pedagógicos. Para tanto, Pérez-Gómez (1998, p. 354) diferencia a Perspectiva Acadêmica “[...] em dois enfoques extremos entre os quais se encontram distintas posições intermediárias: o enfoque enciclopédico e o enfoque compreensivo”.

Sobre o enfoque enciclopédico, propõe,

[...] a formação do professor/a como a de um especialista num ou vários ramos do conhecimento acadêmico. [...] Dentro desse enfoque confunde-se o docente como especialista nas diferentes disciplinas, não se distingue com clareza entre saber e saber ensinar, dando-se pouca importância tanto à formação didática da própria disciplina quanto à formação pedagógica do docente (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 354-355).

Nesse enfoque, o professor é o indivíduo que possui o domínio dos conhecimentos cientificamente construídos e que os expõe de forma clara e ordenada nas disciplinas que leciona, de maneira adequada ao nível de ensino com o qual trabalha.

Enquanto o enfoque compreensivo,

[...] parte da prioridade do conhecimento das disciplinas como objetivo-chave na formação do docente, [...]. Agora, o conhecimento das disciplinas, assim como sua transformação em conhecimento acadêmico – base do trabalho do aluno/a – deve integrar não apenas os conteúdos-resultados do conhecimento histórico da humanidade, mas também, principalmente, os processos de investigação e descoberta que o ser humano tem utilizado ao longo da história (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 355).

No enfoque compreensivo, o professor não apenas é o intelectual que tem domínio do conhecimento científico, mas também é o indivíduo que compreende e interpreta os fenômenos históricos e evolutivos que deram origem ao conhecimento disciplinar ensinado. O professor deve ser capaz, de forma pedagógica, de articular o desenvolvimento histórico do conhecimento ao ensino disciplinar.

De maneira geral, na Perspectiva Acadêmica,

[...] o professor/a é visto como um intelectual a partir da aquisição do conhecimento acadêmico produzido pela investigação científica, não se dá demasiada importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que se deriva da experiência prática como docente. É claramente uma aprendizagem apoiada na teoria, procedente da investigação científica e que se refere fundamentalmente ao âmbito das ciências e das artes liberais (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 356).

E na Perspectiva Técnica, a formação de professores,

[...] se propõe dar ao ensino o *status* e o rigor dos quais carecia a prática tradicional, mediante a consideração da mesma como uma ciência aplicada, à imagem e semelhança de outros âmbitos de intervenção tecnológica, superando o estado medieval de atividade artesanal. [...] O professor/a é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 356, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o trabalho do professor é instrumental, voltado apenas para a resolução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas. Em outros termos, “o docente, nessa perspectiva, é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, [...]” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p.

357). Essa perspectiva, segundo o autor, se define a partir de duas correntes denominadas de modelo de treinamento e modelo de adoção de decisões.

O modelo de treinamento, a partir de pesquisas desenvolvidas no âmbito do “[...] modelo processo-produto, propõe planejar programas de formação, cujo propósito fundamental é o treinamento do professor/a nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades que se demonstrarem eficazes na investigação prévia” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 358). O objetivo é o de formar um docente com competências técnicas específicas e com habilidades de intervenção em diferentes situações da prática pedagógica, de maneira que os resultados que se esperam do processo de ensino aprendizagem sejam alcançados.

O modelo de tomada de decisões pauta-se sobre as investigações em torno da eficácia do trabalho docente, neste modelo o conhecimento do professor “não deve ser transferido mecanicamente em forma de habilidades de intervenção, mas transforma-se em princípios e procedimentos que os docentes utilizarão ao tomar decisões e resolver problemas em sua vida cotidiana na aula” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 359). De maneira geral, essa perspectiva prevê o professor como um técnico competente na utilização de habilidade e conhecimentos científicos convertidos em procedimentos técnicos e didáticos de acordo com a situação vivenciada na sala de aula.

A Perspectiva Prática na formação de professores prevê uma formação baseada “[...] na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998), a qual:

Fundamenta-se o pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. [...] o professor/a deve ser visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 363)

A formação e o trabalho do professor são marcados pelo contexto da prática, quer dizer, pelo contexto escolar, em que processos de ensino aprendizagem efetivamente são construídos, ainda que de forma peculiar e complexa. Para o autor, essa perspectiva se desenvolveu de maneira importante e resultou em “duas correntes bem distintas, a saber: o *enfoque tradicional*

apoiado quase que exclusivamente na experiência prática, e o enfoque que enfatiza a *prática reflexiva*” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 363, grifos do autor).

O enfoque tradicional é considerado “como o responsável, junto com a perspectiva academicista, durante muitos decênios, pela forma como se concebeu a profissão docente, de acordo com o *status* social dessa atividade profissional (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 363, grifos do autor). Trata-se do saber tácito, que é adquirido no exercício prático da docência, mediante o próprio fazer, e que devido à pouca organização teórica, é sustentado no bom desempenho dos professores mais experientes, e que de geração em geração é transmitido e herdado pelos professores mais jovens.

Para Pérez-Gómez (1998), o enfoque reflexivo sobre a prática:

[...] parte da necessidade de analisa o que realmente fazem os professores/as quando enfrentam problemas complexos da vida da aula, para compreender como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual, como enfrentam situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos (1998, p. 365).

Trata-se da reflexão diante de situações desconhecidas e não previstas durante o desenvolvimento da prática pedagógica. Essa reflexão deverá direcionar o professor à tomada de decisões diante de situações não previstas. Contudo, percebe-se que essa reflexão não direciona apenas a tomada de decisão do professor, mas também pode resultar na transformação de sua prática profissional.

Para Zeichner (1992), a reflexão significa:

[...] o reconhecimento de que a produção de conhecimento em relação ao que constitui educação adequada não é propriedade exclusiva da universidade e dos centros de pesquisa e desenvolvimento; o reconhecimento de que professores também possuem teorias, o que pode contribuir para a constituição de uma base codificada de conhecimentos sobre ensino¹³ (1992, p. 2, tradução nossa).

¹³ No texto, em espanhol, lê-se: “*La reflexión significa también el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo; el reconocimiento de que también los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza*”.

A reflexão da prática pedagógica consiste em uma troca de conhecimentos e experiências: na medida em que o professor reflete sobre suas aulas, bem como sobre os enfrentamentos vivenciados a cada dia na escola, ele torna sua prática significativa e dinâmica. Giroux (1997) argumenta que os professores como:

[...] intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (1997, p. 163).

Dessa forma, a reflexão do professor não pode ser apenas uma ação intelectual, mas deve ter como resultados transformações que caracterizam a sociedade atual.

Por sua vez, a Perspectiva de Reconstrução Social na formação de professores permeia a reflexão na prática. Para Pérez-Gómez (1998):

[...] agrupam-se aquelas posições que, com matizes diferentes, concebem o ensino como atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (1998, p. 373).

Os professores assumem o papel de intelectuais e transformadores da sua prática, para tanto, devem se apropriar da ação e reflexão na sua prática pedagógica cotidiana, de forma que esta seja capaz de contribuir na formação de cidadãos críticos e participantes na sociedade em que estão inseridos, a partir da realidade em que vivem. O autor organiza essa perspectiva em dois enfoques principais, a saber: o enfoque de crítica e reconstrução social e o enfoque de investigação-ação e formação do professor/a para a compreensão.

O enfoque de crítica e reconstrução social:

[...] define-se claramente partidário da consideração no ensino e na

formação do professor/a de valores singulares e concretos, que pretendem desenvolver explicitamente a consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um claro processo de emancipação individual e coletiva para transformar a injustiça social atual (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 373).

Esse enfoque considera a escola e a formação do professor “como elementos fundamentais no processo de realização de uma sociedade mais justa” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 373). É o professor que tem o papel de transformação social, mediante a reflexão da sua prática. No enfoque de investigação-ação e formação do professor/a para a compreensão, é considerada a prática profissional do professor.

Segundo Pérez-Gómez (1988), a prática profissional docente é:

[...] considerada como uma prática intelectual e autônoma, não meramente técnica. É um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a *compreensão* dos alunos/as, a reconstrução de seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria *compreensão* (1988, p. 379, grifos do autor).

É, portanto, nesse contexto que o trabalho do professor exige uma ação mental, no sentido de que este reflita como uma forma de integração do seu conhecimento com a sua prática. Essas perspectivas apontam para a necessidade de uma formação de professores que integre a teoria na prática, “dado que a prática produz o conhecimento tácito que deve ser considerado pelo seu valor” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 45).

De acordo com Nóvoa (2013, p. 16), a identidade profissional docente “é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Para Campos, Gaspar e Moraes (2020):

A identidade profissional docente perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização inicial, enquanto ainda estudante na Educação Básica, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor/professora de fato, ficando em formação permanente (2020, p. 97).

Em seus estudos sobre identidade docente, como linha temática no campo da formação de professores, Diniz Pereira (2016) propõe três modelos teóricos, a saber: o modelo essencialista, o modelo relativista e modelo crítico-

integrativo, que segundo o autor, podem auxiliar na compreensão da construção da identidade docente a partir de aspectos da formação de professores.

O modelo essencialista está relacionado à tendência funcionalista, com características positivistas, em que a identidade do indivíduo é determinada pela sua função social. O professor é compreendido como um produto social, produzido a partir de uma linha de montagem, em consonância com as perspectivas técnica e acadêmica propostas por Pérez-Gómez (1998, p. 356). Nessa perspectiva, “o professor/a é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação”.

Para Diniz Pereira (2016, p. 17), no modelo essencialista, o professor em formação chega ao curso com uma visão “estereotipada de professor”, e isso se deve às muitas horas que esse indivíduo na condição de aluno passou observando o trabalho cotidiano de seus diversos professores, isto é, são representações do ser professor, construídas sob a influência de diferentes contextos sociais e culturais, de acordo com o momento histórico e político vivenciado. Para Allain (2015) durante o período de formação inicial,

[...] professores em formação podem internalizar uma cultura monolítica e estática e, portanto, adotar uma postura conformista e repressiva. Esta perspectiva também se relaciona com a ideia de uma vocação para a aquisição de habilidades pré-determinadas para a função de professor, que devem ser assimiladas pela imitação, por exemplo (2015, p. 66).

A identidade docente é identificada no modelo essencialista como um objetivo a ser alcançado. O modelo relativista relaciona-se aos autores pós-modernos, de acordo com Diniz Pereira (2016, p. 20), “[...] o trabalho desses intelectuais é uma contribuição muito importante na tentativa de se superar visões simplistas e mecanicistas sobre os processos de construção da identidade docente defendidas no modelo essencialista”. Nesse sentido, “[...] as identidades dos professores em formação são moldadas de maneira complexa, influenciadas por fatores como raça, classe social, gênero e orientação sexual dos indivíduos” (ALLAIN, 2015, p. 66-67).

O modelo relativista relaciona-se com a perspectiva prática proposta por Pérez-Gómez (1998, p. 363), uma vez que a identidade profissional vai se

construindo de acordo com o contexto histórico, social, político e cultural vivenciado, dessa forma, “o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenário singulares, claramente determinados pelo contexto”. Diniz Pereira (2016) enfatiza que o nesse modelo o discurso tem papel fundamental na compreensão de como o poder é exercido na sociedade e de que maneira isso molda a identidade das pessoas.

A formação de professores deveria se estruturar a partir de múltiplas realidades que envolvem: ideologias, cultura, discurso e práticas diferentes. Para Allain (2015, p. 67), “[...] a cultura é um processo reinventado, renegociado e reinterpretado pelos seus participantes, onde identidade e desejos são mobilizados e construídos dialogicamente”. Em outras palavras, o processo de tornar-se professor é individual, porém, a “[...] aprendizagem da docência é na realidade socialmente negociada” (DINIZ PEREIRA, 2016, p. 22).

O tornar-se professor é um processo difícil, que, de acordo com Allain (2015, p. 67), “[...] exige um complexo diálogo entre estas tensões: teoria e prática, biografia e estrutura social, conhecimento e experiência, e assim por diante”. E nesse complexo processo de tornar-se professor, pensar a identidade docente significa considerar “[...] as contradições e tensões presentes nas experiências subjetivas e nas práticas sociais, ambas dimensões constitutivas da docência” (ALLAIN, 2015, p. 67).

Por fim, o modelo crítico-integrativo, “[...] em consonância com algumas análises pós-estruturalistas, busca conjugar as condições objetivas e estruturais da docência, aos elementos subjetivos da construção cotidiana da identidade docente” (ALLAIN, 2015, p. 67). Para Diniz Pereira (2016, p. 27, grifos do autor), a escola e os programas de formação de professores são o “lugar das identidades”, isto é, são *lócus* da construção da identidade docente, são “lugares em que tensões entre ‘reprodução’ e ‘resistência’ acontecem”.

Esse modelo mantém uma estreita relação com a perspectiva prática proposta por Pérez-Gómez (1998), porém, a construção da identidade profissional não se pauta apenas nas influências da prática pedagógica e do contexto social vivenciado, mas incorpora um compromisso social, em que os professores são comprometidos com o contexto político e social de seu tempo, são intelectuais e transformadores de sua prática. Relaciona-se com a perspectiva de reconstrução social, que “[...] concebe o ensino como uma

atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 373).

Os três modelos teóricos que permeiam a construção da identidade profissional devem ser compreendidos de forma integrada com os conhecimentos teóricos, com os conhecimentos práticos e com a reflexão da prática pedagógica, já que esta produz o conhecimento tácito (MARCELO GARCÍA, 1999). Os três modelos propostos por Diniz Pereira (2016) são sintetizados por Allain (2015) em sua tese de doutorado, conforme apresentado no quadro 4.

QUADRO 4 – MODELOS TEÓRICOS PRESENTES NOS ESTUDOS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE

	MODELO ESSENCIALISTA	MODELO RELATIVISTA	MODELO CRÍTICO-INTEGRATIVO
Educação/Escolarização/Ensino	Visão compensatória, foco no conhecimento e nas habilidades de aprendizagem	Construção do “Self”: visões individual e coletiva	Atividade política, mudança social e promoção de justiça
Escolas	Reproduzem o <i>status quo</i>	Produção e Reação	Ambas: reprodução e reação
Professor	“Bom professor” - tem domínio do conteúdo e da classe	Não existe o “bom professor”	“Bom professor” - abordagens centradas no estudante, ativista
Identidade docente	Forças estruturais e contexto	Subjetividade: participação ativa na construção de si	Ambas: forças sociais e subjetividade
Formação do Professor	Normativa	Autobiográfica e dialógica	Dialética e reflexiva

FONTE: Allain (2015, p.67-68) elaborado com base em Diniz Pereira (2004) tradução de Allain (2015).

3.2 A IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

A identidade profissional do professor/a vai se construindo e se moldando em diferentes contextos, junto a seus pares e mediante as concepções que ele constrói de si, de sua profissão e da área de conhecimento na qual

deseja atuar. Apesar das diretrizes e pareceres publicados nos últimos anos que tratam da formação do professor, e até mesmo da produção constante de estudos sobre a formação inicial, alguns cursos de licenciatura ainda enfrentam dificuldades em seus processos formativos, como, por exemplo, o fato de “[...] o professor universitário que, na maioria dos casos, ainda não reconhece seu papel como formador de professores de Química e por isso não reflete sobre o impacto da formação que oferece aos futuros professores” (CORRÊA; MARQUES, 2016, p. 408).

Nesse contexto, o professor ainda é visto apenas como um técnico (PÉREZ-GÓMEZ, 1998) e tal modelo de formação pouco tem contribuído com o desempenho do professor nos diferentes níveis de ensino. O professor é visto “[...] como técnico, entendendo a atividade docente como essencialmente instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas” (SCHNETZLER, 2000, p. 21). Para Silva e Oliveira (2009), os cursos de licenciatura em Química no Brasil têm por objetivo principal formar professores para atuarem na Educação Básica e:

Tal formação deve contemplar inúmeros aspectos inerentes à formação do bom professor, tais como conhecimento do conteúdo a ser ensinado, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico sobre a disciplina escolar (Química), conhecimentos sobre a construção do conhecimento científico, especificidades sobre o ensino e a aprendizagem da ciência Química, dentre outros (2009, p. 43)

Para Marques (2003), os cursos de licenciatura são vistos pelas universidades como inferiores quando comparados aos cursos de bacharelado, já que muitos acadêmicos ingressam nos cursos de licenciatura sem o desejo de ser professor, e no processo de formação inicial, os docentes do curso pouco incentivam os alunos a seguir a carreira docente, uma vez que eles mesmos não dão reconhecimento à própria profissão e se identificam como químicos e não como professores de química, pois estes não acreditam que “[...] educar não exige um saber próprio, rigoroso e consistente” (MARQUES, 2003, p. 172).

Os cursos de formação inicial em química têm papel de destaque na constituição da identidade profissional e do ser professor de química, “[...] pois proporcionam, pelas suas características de tempo contínuo, além do conhecimento específico de um campo do saber, vivências e experiências

coletivas” (BRAÚNA *et. al.*; 2012, p. 62). De acordo com Fernandez (2018), sempre se considerou o professor como o indivíduo principal no desenvolvimento social de um país,

[...] na prática, porém, nem sempre esse reconhecimento se traduz em valorização social e/ou econômica. [...] No processo de socialização e por conta dessa função dialética que ocorre nas escolas, o professor é considerado o elemento crucial. No Brasil, entretanto, até os dias atuais, essa profissão não conseguiu ainda atingir o mesmo *status* das demais (2018, p. 205-206, grifos da autora).

De fato, ser professor no Brasil, atualmente, não é sinônimo de uma profissão valorizada e reconhecida, nem mesmo pelo atual governo, que vez ou outra divulga informações nas mídias que desmerecem e desvalorizam o trabalho do professor brasileiro, além do “contingenciamento” de recursos e incentivos à educação pública e à formação de professores. Mas nem sempre foi assim. No início dos anos 2000, as pesquisas em educação no Brasil apontavam para uma insatisfação em relação às políticas públicas educacionais, as quais foram implementadas para formação inicial e continuada de professores. O ano de 1996 foi marcado pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9.394/1996, que apresenta discussões relacionadas às exigências mínimas para o exercício da docência, ou seja, a formação dos professores ganha destaque nos debates relacionados à educação (BRASIL, 1996).

Anos depois, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta medidas que regulamentam e normatizam a formação de professores. Dentre os principais documentos publicados pelo Conselho, destacam-se as Diretrizes Nacionais para a Formação Docente, a saber: a Resolução CNE/CEB 02/1998, a Resolução CNE/CEB 03/1998, a Resolução CNE/CEB 01/1999 e a Resolução CNE/CEB 02/1999, e diretrizes próprias para cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) (BRASIL, 1998a; 1998b; 1999a; 1999b).

Em 2007, o Governo institui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como pilares principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. O PDE estabelece metas que incentivam a formação inicial de professores no Brasil, ficando a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o incentivo à formação

de profissionais para atuar tanto na Educação Básica como na Educação Superior (BRASIL, 2007).

Segundo Neves (2012), na tentativa de desenvolver o papel que lhe foi atribuído, a CAPES propõe ações em três importantes vertentes para a execução de projetos de formação, a saber: I) formação de qualidade para os profissionais que trabalham com Educação Básica e em outros níveis; II) integração da Pós-Graduação ao processo de formação de professores; e III) produção e disseminação de conhecimento. Complementando, o autor explica que:

[...] a CAPES, ao receber a atribuição de investir na formação e na valorização dos professores da Educação Básica, definiu como uma das estratégias de fomento a articulação entre os programas de Pós-Graduação, os cursos de formação e as escolas da rede pública de Educação Básica (NEVES, 2012, p. 326).

Para atender aos projetos estabelecidos, a CAPES fomentou nos últimos anos a criação e o desenvolvimento de mestrados profissionais por todo o país (PORTARIA nº 389/2017), no sentido de incentivar a formação continuada de milhares de profissionais que trabalham na Educação Básica nas diversas áreas do conhecimento. Para a formação inicial, no ano de 2008, a CAPES criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, mais conhecido como PIBID (DECRETO nº 7.219/2010) (BRASIL, 2010).

De acordo com Leal (2016, p. 19), “O PIBID foi implementado com o objetivo de promover a articulação entre teoria e prática, estimulando a docência e a valorização do magistério entre os estudantes das várias licenciaturas”. Durante os anos que se seguiram, o programa oportunizou a vivência da prática pedagógica no chão da escola, envolvendo a escola e a universidade, para que ambos os contextos contribuam para a valorização do magistério e também para a permanência do professor recém graduado no exercício da docência.

Em 2015, é publicada a Resolução CNE/CP nº2, de 01 de julho, a qual “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). De acordo com o artigo 2º da resolução:

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e como

processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da Educação Básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdo e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015).

A partir dos aspectos enumerados, compreende-se que a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, se configura como um processo dinâmico e complexo, permeado por diferentes contextos, teóricos e práticos, que vai se configurando na medida em que se contextualiza com as experiências, os conhecimentos e a imagem do que é ser professor. Esse processo ganha forma nas ações desenvolvidas em programas de iniciação à docência como o PIBID, que em 2017 é reeditado pela CAPES, estabelecendo que este tenha como participantes estudantes de licenciatura que estejam cursando até 50% da carga horária total do curso.

No mesmo ano, é implementado o Programa de Residência Pedagógica, que diferente do PIBID, antecipa a atuação efetiva do estudante residente¹⁴ no contexto escolar, de maneira que o estágio supervisionado, exigido pelos cursos de licenciatura, tenha uma nova configuração a partir da formação construída no Programa e as horas de atividades desenvolvidas neste passam a validar as horas de estágio supervisionado curricular obrigatório.

No intuito de superar a histórica distância entre a universidade e o campo de atuação, tanto o PIBID como a Residência Pedagógica possibilitam a inserção do estudante da licenciatura nas escolas de maneira significativa, já que o exercício da docência é bem mais que o domínio dos conteúdos relativos a cada área do conhecimento, e a vivência na escola contribui na preparação do licenciando. A universidade, por sua vez, assume o papel de preparar o acadêmico para o melhor desempenho da sua função no mercado de trabalho. Para Imbernón (2012, p. 19), esse papel “[...] vai além do ensino que pretende

¹⁴ Termo utilizado pelo Programa de Residência Pedagógica para identificar o estudante de licenciatura, bolsista ou voluntário, participante do programa.

uma mera atualização científica, pedagógica e dialética e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação”.

Os programas da CAPES proporcionam à formação inicial de professores possibilidades de vivência e a aproximação com o espaço escolar em momentos diferentes nos cursos de licenciatura. De forma paralela ao incentivo à formação inicial, a CAPES proporciona a formação continuada dos professores da Educação Básica que atuam como coformadores dos estudantes bolsistas e voluntários nos diferentes programas de formação, e por fim, todas essas ações promovem a formação complementar dos docentes coordenadores de cada área do conhecimento envolvida.

O incentivo e a continuidade de programas de formação inicial e continuada de professores favorecem o desenvolvimento e o compartilhamento de ações e práticas formativas em diferentes áreas do conhecimento e regiões brasileiras. Nesse sentido, no item a seguir buscou-se caracterizar o curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Acre e apresentam-se os processos formativos desenvolvidos no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto Multidisciplinar Química/Física.

3.2.1 Aspectos Formativos na Licenciatura em Química da UFAC

A Universidade Federal do Acre está localizada em uma região com fragilidades tecnológicas, científicas e econômicas. Tais desafios se refletem nos cursos de graduação e pós-graduação, uma vez que a comunidade acadêmica atendida é da própria região e traz consigo aspectos dessa fragilidade regional. O curso de Licenciatura em Química da UFAC foi criado em 2004, com ingresso da primeira turma no ano de 2005. De acordo com o atual projeto pedagógico do curso (PPC):

Até o ano de 2015 foram 123 profissionais formados para atender duas carências: a primeira, de ordem estrutural, formando profissionais capazes de atuar no sistema de ensino do Estado, e a segunda, de ordem conjuntural, à medida que contribui com o contexto educacional do Estado por meio de uma formação que valoriza o trabalho do professor. Valorização que evidencia o docente como profissional capaz de analisar e de se apropriar de instrumentos para uma intervenção prática no processo educacional e social. Desta forma, o curso de Licenciatura em Química da UFAC forma profissionais com competências e habilidades para o desenvolvimento de atividades

relativas à docência em Química (ACRE, 2018, p. 12-13).

No intuito de formar profissionais atuantes, instrumentalizados para atender a demanda escolar do Estado do Acre, o curso de licenciatura é reformulado de acordo com os seguintes princípios de formação docente:

- Abordagem intercultural dos contextos e conteúdos a serem ministrados em nível médio;
- Perspectiva dialógica em uma educação problematizadora;
- Educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais;
- Educação científica como promotora da inclusão social;
- Perspectiva da interdisciplinaridade e diálogo entre áreas de saber;
- Educação em direitos humanos considerando o diálogo entre diferentes pontos de vista oriundos de diferentes etnias, classes sociais, religiões e nichos sociais, dentre outros. (ACRE, 2018, p. 13).

Em consonância com os princípios apresentados e considerando os aspectos regionais e as características principais dos estudantes que são recebidos na UFAC anualmente, o curso tem como objetivo geral:

Formar docentes com vasto domínio teórico e experimental do conteúdo específico de Química e da práxis pedagógica, avultando profissionais reflexivos, competentes e críticos, aptos a fomentar o conhecimento científico e a difusão da ciência. Formar um profissional habilitado para atender, quanto educador, à demanda do Ensino Médio, bem como uma possível atuação no segmento editorial, de tecnologias educacionais, produção de conteúdo é objetivo do curso (ACRE, 2018, p. 13-14).

O curso, resumidamente, é identificado conforme informações disponibilizadas no quadro 5.

QUADRO 5 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA/UFAC

Curso	Graduação em Química
Modalidade	Licenciatura
Atos legais de autorização ou criação	Resolução CONSU nº26 de 22 de setembro de 2004.
Atos legais de reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento	Portaria MEC nº 213 de 17 de maio de 2013.
Título acadêmico conferido	Licenciado em Química
Modalidade de ensino	Presencial
Regime de matrícula	Sistema de crédito
Tempo de duração (integralização)	Tempo mínimo: 4 anos Tempo máximo: 7 anos
Carga horária mínima (CNE)	3.200 horas

Carga horária mínima (UFAC)	3.515 horas
Crédito mínimos	153 créditos
Créditos Disciplinas Eletivas	2 créditos (teórico ou prático, já inseridos no total)
Créditos (mínimo)	
Número de vagas oferecidas	50 (cinquenta) por ano
Número de turmas	01 (uma), por ano
Turno de funcionamento	Matutino
Local de funcionamento	Campus UFAC Rio Branco BR 364, km 04 – Distrito Industrial Rio Branco – AC
Forma de ingresso	Processo seletivo e transferência ex-officio; Vagas residuais: transferência interna, externa ou portador de diploma superior.

FONTE: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química/UFAC. p. 15-16, 2018.

De maneira geral, o PPC do curso de Licenciatura em Química da UFAC prevê a formação de um profissional “licenciado em Química [...] capaz de difundir e utilizar o conhecimento adquirido ao longo de sua formação para o bem da sociedade, atendendo às suas necessidades dentro de padrões de ética, respeito à cidadania e preservação do meio ambiente” (ACRE, 2018, p. 19). Isso significa que a formação do licenciado em química da UFAC compreende as três dimensões da profissionalidade docente, a saber: “a obrigação moral; o compromisso com a comunidade e a competência profissional” (CONTRERAS, 2002, p. 76).

A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Química está organizada em: “componentes obrigatórios: 2.955 horas; componentes eletivos: 60 horas; Atividades Acadêmico-científico-Culturais: 200 horas e 300 horas de atividades de Extensão” (ACRE, 2018, p. 22). Das 2.955 horas, 405 horas correspondem à disciplina Estágio Supervisionado (obrigatório), que desde 2019, para a atual estrutura curricular do curso, passa a ser ministrada por professores da área de ensino de química.

De acordo com o PPC do curso, a orientação para o Estágio Supervisionado é de que esse seja “ministrado por docentes da área de Química vinculado ao Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN)” (ACRE, 2018, p. 53), cujos objetivos consistem em:

- I - O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Química visa oferecer ao educando a aproximação e a análise de situações do cotidiano de sua profissão;
- II - Proporcionar condições para estabelecer conexões entre os

diversos conhecimentos estudados no curso de graduação e as ações práticas que envolvem sua área de atuação;

III – Deverá servir para construir uma reflexão sobre e a partir da realidade da educação em nível médio, público ou privado em espaços formais de ensino;

IV - Articular teoria e prática, se configurando num mecanismo de dinamização, atualização e aperfeiçoamento do curso;

V – Possibilitar vivências para a aquisição de habilidades na operacionalização de saberes teórico-metodológicos, na elaboração, organização e avaliação de projetos pedagógicos alternativos e interdisciplinares;

VI – Promover a autonomia intelectual do licenciando em Química, frente às questões e aos desafios requeridos no fazer docente, incentivando a pesquisa e a reflexão sobre sua prática pedagógica;

VII – Estabelecer um espaço colaborativo entre e a UFAC e as escolas, visando minimizar a passagem entre a atividade estudantil e a profissão, tendo como base a formação de professores de Química autônomos, críticos e participativos da/na sociedade onde estão inseridos (ACRE, 2018, p. 66-67).

Para atender aos objetivos cada disciplina possui sua carga horária dividida em três momentos distintos, a saber:

I – Observação – Esse é um momento de ambientalização do estudante com o espaço onde se realizará o estágio. Com a oportunidade de entrar em contato com a realidade das escolas de ensino básico, analisando e propondo discussões sobre temáticas relacionadas à atividade escolar;

II – Acompanhamento e Monitoria– Esse momento não é efetivamente o da regência, mas proporciona ao graduando um contato direto com os alunos, já que o mesmo tem conhecimento e relação estabelecida no momento anterior, com o espaço escolar. A Monitoria permite ao estagiário o acompanhamento de atividades pontuadas e desenvolvidas dentro da escola onde o estágio é desenvolvido, com a orientação direta do professor regente da sala de aula, conforme as atividades do planejamento pedagógico, a elaboração de material didático, de atividades experimentais e a resolução de exercícios;

III – Regência – Depois de conhecer e compreender o funcionamento da escola e da comunidade escolar, das relações professor-aluno construídas no momento da Monitoria e do Acompanhamento, o estagiário estará apto a desenvolver a regência da sala. Assumindo as aulas sob a supervisão do professor da escola (ACRE, 2018, p. 68).

A organização do Estágio Supervisionado atende as normativas da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, ao tornar o estágio, de acordo com o art.1º como:

Art. 1º: [...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do educando que esteja frequentando o ensino regular em instituição de educação superior, de educação profissional, de Ensino Médio, da educação especial e dos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade profissional da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2008).

Além de uma legislação própria para sua regulamentação, o estágio também é previsto na LDB (1996), tornando obrigatória sua realização durante os cursos de formação inicial de professores (BRASIL, 2008). Segundo Pimenta (2012c), “[...] entende-se por estágio curricular as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação junto ao campo futuro de trabalho”. Diferente do exercício profissional de outras áreas, como a medicina, em que é exigido que os “médicos tenham cumprido um estágio curricular e um estágio profissional entendidos como componentes da fase da formação, o exercício profissional de professores no Brasil, desde suas origens, requer o cumprimento apenas do estágio curricular” (PIMENTA, 2012c, p. 27).

Em suas pesquisas, Pimenta (2012a) aponta que os cursos de formação inicial,

[...] ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (2012a, p. 16-17).

De certa forma, o docente é visto como “um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32). Pois, em uma perspectiva técnica, o professor domina o conhecimento científico e as metodologias de como abordá-lo em sala de aula (PÉREZ-GÓMEZ, 1998).

O Programa de Residência Pedagógica, instituído pelo Edital CAPES nº06/2018, visa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

O Programa prevê a iniciação do estudante residente no contexto escolar para que este vivencie o cotidiano da escola e do trabalho do professor. Essa inserção se dá no período contínuo de 18 meses, com carga horária total de 440 horas. Os estudantes seguem um plano de trabalho que vai da observação até a regência, e desenvolvem atividades dentro da escola e na universidade. O intuito é instrumentalizar os residentes para o exercício da profissão professor, ou seja, para o ser professor e o ser professor de química.

Na UFAC, o Programa de Residência Pedagógica foi implementado em 11 cursos de licenciatura distribuídas entre o *campus* sede e o *campus* Floresta no município de Cruzeiro do Sul, no interior do Estado. Ao todo, participaram do Programa 264 residentes, 33 professores preceptores, 11 professores coordenadores e 1 professor coordenador institucional. De maneira geral, o Programa desenvolveu ações nos cursos de licenciatura em Artes Cênicas; Ciências Biológicas; Educação Física; História (matutino e noturno); Inglês; Matemática; Pedagogia e um subprojeto Multidisciplinar (Química/Física).

O curso de Licenciatura em Química participou do Programa junto ao curso de Licenciatura em Física, em um subprojeto Multidisciplinar e durante os 18 meses de atividades, o subprojeto atendeu alunos dos três anos do Ensino Médio nas três escolas estaduais. A Escola Estadual Professora Heloísa Mourão Marques atende uma grande área periférica do bairro Sobral e suas adjacências. A Escola Estadual Professor José Rodrigues Leite está localizada no centro de Rio Branco e atende uma diversidade muito maior de alunos, uma vez que recebe estudantes de todos os bairros. A escola Senador Adalberto Sena está situada no bairro Tucumã, e os alunos desta escola são na sua maioria do bairro Tucumã e de bairros próximos. No quadro 6, estão descritas as principais informações a respeito do subprojeto.

QUADRO 6 – DADOS DO SUBPROJETO MULTIDISCIPLINAR QUÍMICA/FÍSICA

INFORMAÇÕES GERAIS DO SUBPROJETO MULTIDISCIPLINAR	
Subprojeto Multidisciplinar	Licenciatura em Química
	Licenciatura em Física
Estudantes Participantes	8 Estudantes Bolsistas da Licenciatura em Química
	16 Estudantes Bolsistas da Licenciatura em Física
Escolas Atendidas	Escola Estadual Professora Heloisa Mourão Marques
	Escola Estadual Professor José Rodrigues Leite
	Escola Senador Adalberto Sena
Total de Alunos Atendidos nas três escolas	2.345 alunos

FONTE: Organizado pelas autoras.

As ações promovidas no subprojeto possibilitaram o alcance de diferentes resultados, dentre eles, mudanças na formação inicial dos professores de Química e Física, uma vez que possibilitaram a vivência de diferentes experiências relacionadas à docência e o desenvolvimento de práticas científicas de ensino. As atividades contribuíram para que os participantes experimentassem situações próprias da realidade educacional no município de Rio Branco/Acre, realizando ações de pesquisa, ensino e extensão junto à comunidade escolar participante do projeto.

Os bolsistas do curso de Licenciatura em Química desenvolveram diferentes ações de ensino, pesquisa e extensão, como organizado no quadro 7.

QUADRO 7– ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS RESIDENTES DA LICENCIATURA EM QUÍMICA

ATIVIDADES	OBJETIVOS	CARGA HORÁRIA
Regência Escolar	Regência de aulas teóricas e experimentais; Monitoria e Observação	180h
Atividades de Extensão	Projeto de Extensão e Oficinas Temáticas	80h
Atividades na Universidade	Curso de Capacitação; Rodas de Conversa e Reuniões de Planejamento	140h
Atividades de Pesquisa	Participação em Eventos (Locais e Nacionais) e Produção de Artigos	40h
Carga Horária Total		440h

FONTE: Organizado pelas autoras.

As ações desenvolvidas proporcionaram aos 8 bolsistas residentes uma formação diferente daquela vivenciada no cotidiano do curso de Licenciatura em Química, principalmente pela inclusão dos residentes na rotina da escola Senador Adalberto Sena. Essa inclusão possibilitou a experimentação de ações reais do exercício da profissão professor. São momentos formativos que acrescentam aos conhecimentos sobre a docência, situações até então experienciadas apenas como alunos da Educação Básica de ensino.

Segundo Felicetti (2018, p. 217),

[...] a desvalorização da profissão docente, a baixa remuneração, o excesso de atribuições e cobranças têm afastado os professores da docência, bem como inibido novos candidatos a ingressarem na profissão ou optarem por cursos de licenciatura quando do ingresso na universidade.

A autora evidencia uma realidade frequente nos cursos de licenciatura, inclusive nos cursos de licenciatura em Química. Apesar das várias reformulações e das diferentes ações de valorização da profissão docente, o que se percebe é que nos cursos de licenciatura em química é pouco ou nenhum o interesse pela docência – a escolha do curso não necessariamente implica a escolha pela docência.

Os estudantes gostam de Química, da ciência e das suas relações com a matemática, das experimentações e das manipulações laboratoriais, mas nem todos gostam da perspectiva de ser professor de química, e veem nas universidades um campo de contato direto com essa ciência. É “[...] durante a formação inicial que se consolida ou não a escolha pelo curso” (FELICETTI, 2018, p. 218). Portanto, as experiências vivenciadas na sala de aula como futuros professores produzem importante influência na formação do estudante de licenciatura em Química, principalmente nas Representações que serão construídas sobre ser professor, sobre o trabalho docente e sobre a identidade docente, com elas o estudante é estimulado a se interessar pela profissão professor. Desse modo,

[...] pode-se pensar que a escolha pelo magistério pode estar associada à identidade docente e à singularidade de sua função, pois

mesmo com um cenário desestimulador dado à profissão docente no Brasil, ainda tem-se, embora em quantidade insuficiente à demanda exigida, ingressantes e egressos nos e dos cursos de licenciatura, bem como novos professores se inserindo na carreira docente (FELICETTI, 2018, p. 220).

Defende-se nessa pesquisa que é necessário o envolvimento dos acadêmicos dos cursos de licenciatura com os ambientes profissionais de vivência do professor, de forma que este possa experienciar e refletir sobre situações do trabalho docente em suas diferentes dimensões, uma vez que a formação do professor na Perspectiva de Reconstrução Social (PÉREZ-GÓMEZ, 1999) não se desenvolve apenas no campo universitário, mas também na vivência cotidiana da prática pedagógica de problematizar os processos de ensino aprendizagem decorrentes do contexto escolar.

Essas vivências no contexto da prática poderão possibilitar ao professor de química a mobilização de diferentes saberes, que permeiam desde suas experiências enquanto alunos que foram durante o período escolar até à formação inicial decorrente do curso de graduação. Esses saberes mobilizados são denominados por Tardif (2014) de saberes pedagógicos, os quais se configuram como concepções, conhecimentos e representações provenientes das reflexões sobre a imagem do bom professor. Tais saberes são identificados na prática pedagógica do professor, que segundo Franco (2015, p. 608), são “[...] consideradas fundamentais para aquele estágio de formação do aluno e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos”.

O ensino é uma relação com o outro, portanto, ensinar exige uma compreensão da realidade associada ao próprio contexto social e ao contexto social do aluno, e a formação inicial deve expressar essas relações, uma vez que os futuros professores possuem “[...] crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor [...], antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior” (TARDIF, 2014, p. 20). O que se observa na formação do professor de química, é que, quase sempre, as influências de seus professores são bem marcantes, sejam eles do ensino fundamental e médio ou até mesmo do ensino superior.

Esses professores são tomados como exemplos pelos estudantes de

licenciatura, pois são, para eles, o que de fato representa a docência e o que é ser um bom professor. Durante o curso de licenciatura e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que requerem do estudante ações do trabalho docente, em que um amálgama de saberes é mobilizado, o estudante de licenciatura ressignifica e/ou sedimenta essas representações da docência e do bom professor. São esses saberes que influenciam na construção da identidade docente do estudante de licenciatura e possibilitam a (re)construção de representações sobre o ser professor de química.

De acordo com Nuñez, Ramalho e Oliveira (2014), “[...] os sujeitos têm capacidade para criar representações na sua práxis social, sob a influência de novas necessidades, de novos objetivos e motivações, que podem ser incorporados paulatinamente às representações do grupo e da sociedade” (2014, p. 174). As Representações sobre o ser professor modificam-se ao passo que suas concepções sobre a docência e a imagem do bom professor também se alteram, em outros termos, elas “[...] se configuram como elementos da consciência profissional” do professor (2014, p. 175).

O estudo da Teoria das Representações Sociais configura-se como essencial na compreensão da imagem do professor, construída socialmente por estudantes de licenciatura, uma vez que toda representação se constitui mediante conceitos e imagens criadas por alguém a respeito de algo ou de um objeto, a fim de se relacionar com outros indivíduos.

Na busca por compreender a Teoria das Representações Sociais, é apresentado no capítulo a seguir, os fundamentos teóricos e os desdobramentos metodológicos da Teoria proposta por Serge Moscovici (1978; 2015) e por um de seus colaboradores.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ASPECTOS TEÓRICOS

Este capítulo é iniciado com a apresentação de uma síntese da Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici. Destacam-se, ainda, aspectos da ancoragem e objetivação, que fundamentaram teórica e metodologicamente esta pesquisa. Ao final, apresenta-se um mapeamento sobre as pesquisas pautadas nas Representações Sociais sobre Ser Professor de Química.

4.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Segundo Castorina (2013, p. 43), a Teoria das Representações Sociais (TRS) “surge da interseção de diferentes áreas: Sociologia, Antropologia, Psicologia e História”. Porém, sua construção histórica surge no campo das pesquisas relacionadas à psicologia social, cuja matriz teórica é publicada na França em 1961 (ARRUDA, 2002). Serge Moscovici, autor da teoria, desenvolve a Teoria das Representações Sociais a partir de uma relação próxima com a Teoria das Representações Coletivas do sociólogo francês, Émile Durkheim. Segundo Moscovici (2015, p. 160), “[...] o campo da psicologia social consiste em objetos sociais, isto é, de grupos e indivíduos que criam sua realidade social (que é, na realidade, sua única realidade), controlam-se mutuamente e criam tanto seus laços de solidariedade como suas diferenças”.

Serge Moscovici foi quem primeiro mencionou a expressão Representação Social, divulgada em sua tese sobre Representação Social da Psicanálise, final da década de 50 início da década de 60. Nos resultados de sua pesquisa, Moscovici apresentou como a psicanálise foi ressignificada ao ser divulgada pelos meios de comunicação e pelos grupos sociais da época. Segundo Pereira (2000), existe uma polissemia em torno da palavra representação. Para o autor:

A palavra representação é polissêmica e admite diferentes significados de acordo com diferentes perspectivas nas ciências humanas. O conceito de representação designa uma noção que se encontra no cruzamento de conceitos oriundos da psicologia e da sociologia, buscando explicar como os processos sociais se reproduzem no nível individual e como a ação individual e grupal intervém na transformação

dos processos sociais por meio de mecanismos cognitivos e socioculturais. A partir dessas representações, que são construídas socialmente, as pessoas possivelmente orientam suas ações (PEREIRA, 2000, p. 116).

O termo Representação Social tem como ponto de partida os estudos e questionamentos sobre a expressão Representações Coletivas de Durkheim, que, por sua vez, esperava “[...] designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual” (MOSCOVICI, 1978, p. 25). Para o autor, as representações individuais são fenômenos psíquicos, mas não são reduzidos a uma simples atividade cerebral, já as representações coletivas não se reduzem apenas à soma das representações dos indivíduos da sociedade.

Segundo Arruda (2002), Moscovici¹⁵ remodela o conceito “durkheimiano”:

Ele caminhou guiado pela necessidade de atualizar o conceito, trazê-lo para as condições de hoje, de sociedades contemporâneas imersas na intensa divisão do trabalho, nas quais a dimensão da especialização, bem como a da informação tornaram-se componentes decisivas nas vidas das pessoas e dos grupos. Atualizar significava, ao mesmo tempo, tornar o conceito operacional para ser aplicável em sociedades com essas características, sociedades em que a velocidade da informação não lhes outorga o tempo de sedimentar-se em tradição, nas quais se impõe um processamento constante da novidade, nas quais se conhece por delegação, uma vez que ninguém tem acesso a todo o saber (2002, p. 135).

Durkheim (2007, p. XXV-XXVI) acreditava ser de responsabilidade da psicologia social compreender “[...] de que forma as Representações Sociais se atraem ou se excluem, se fundem umas nas outras ou se distinguem”. É possível representar qualquer coisa, isto é, qualquer objeto pode ser mentalmente representado, uma vez que tais representações se caracterizam como funções mentais. No coletivo, as representações podem caracterizar o que os homens pensam sobre si e sobre seu cotidiano.

Para Durkheim (1989, p. 513), as Representações Coletivas “[...] correspondem à maneira pela qual esse ser especial, que é a sociedade, pensa as coisas de sua própria experiência”. Segundo Sancovski (2007), Durkheim,

Através do conceito de representações coletivas, queria apenas explicar como a sociedade se mantém coesa, como ela se conserva.

¹⁵ MOSCOVICI, S. La Psychanalyse, Son Image, Son Public. Paris: PUF, 1961.

É Moscovici¹⁶ que com o conceito de Representações Sociais começa a interrogar sobre a dinâmica e transformação das representações, ele quer entender e explicar como as coisas mudam na sociedade (2007, p. 11).

Para Duveen (2015),

[...] enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, [...] em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações (2015, p. 15).

Segundo Moscovici (2015),

Do ponto de vista epistemológico, o que está em questão aqui é a análise de todos aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos (*longues durées*); modos de pensamento aplicados a “objetos” diferentemente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas e reconstruídas nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas (2015, p. 2018, grifos do autor).

Moscovici (2015) compreendia as representações como uma rede de ideias e de imagens livremente interligadas, atribuindo às Representações Sociais um sentido de flexibilidade na interpretação do cotidiano e na vivência em grupo, uma vez que elas se destacam pelo aspecto impessoal, pois são representações de outros ou de outros grupos, constantemente reconstruídas na medida em que os indivíduos agem a partir das representações que possuem e as reformulam.

Moscovici (1978, p. 26), em sua tese, compreende a Representação Social como uma “[...] modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. “São entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

A Teoria das Representações Sociais busca traduzir e compreender o

¹⁶ MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250, 1988. E, MOSCOVICI, S. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

pensamento do senso comum construído no âmbito de uma sociedade, a partir das representações que seus indivíduos possuem de determinado conhecimento. Portanto, “[...] são apropriações que as sociedades de massa fazem dos conhecimentos produzidos pela ciência, pela heterogeneidade e pelo dinamismo social” (PEREIRA; CAMINO, 2003, p. 448).

As representações são construídas depois que o indivíduo se informa sobre determinado objeto social, até então, pouco ou não conhecido por ele. Depois disso, ele adota uma posição diante do objeto social, e consequentemente toma uma decisão. Quando há construção de diferente representação em um mesmo grupo, tem-se a existência de subgrupos diferentes entre si.

Segundo Moscovici (1978),

A representação não é, em minha opinião, uma instância intermediária, mas sim, um processo que torna o conceito e a percepção de certo modo intercambiáveis, uma vez que se engendram reciprocamente. Assim, o objeto do conceito pode ser tomado para objeto de uma percepção, o conteúdo do conceito ser “percebido” (1978, p. 57).

Ainda, segundo o autor:

[...] a representação também traduz a relação de um grupo com um objeto socialmente valorizado, notadamente pelo número de suas dimensões, mas, sobretudo, na medida em que ela diferencia um grupo do outro, seja por sua orientação, seja pelo fato de sua presença ou de sua ausência (MOSCOVICI, 1978, p. 75).

A representação é, portanto, uma ação psíquica e por meio dela o sujeito recria sua realidade, atribuindo a essa ação novos significados que são mediados pelas interações sociais vivenciadas. O conhecimento da realidade é construído psíquica e socialmente, a partir das relações que se estabelecem com o meio, e manifestado por meio das representações que se faz. É por meio da representação que o indivíduo cria, recria e adequa as necessidades e as circunstâncias do mundo por ele conhecido. “Quando se converte num sistema de interpretações, a Representação Social serve de mediadora entre os membros de um mesmo grupo. Não se trata de uma interiorização indefinida e precária, mas de uma ordenação das condutas e percepções” (MOSCOVICI, 1978, p. 114-115).

Deste modo, a Representação Social é um fenômeno, um processo e um produto mental e social, que é individual e coletivo. De acordo com a TRS proposta por Moscovici (1978; 1994; 2015), as Representações Sociais devem ser compreendidas como um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, é um saber prático que adquire seu sentido na experiência em suas relações e interações cotidianas.

Jodelet (2001) define a Representação Social como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (2001, p. 22).

A autora orienta ainda que,

[...] as Representações Sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm (JODELET, 2001, p. 8).

É nesse contexto que a Teoria das Representações Sociais tem por objetivo “[...] descobrir como os indivíduos e grupos constroem um mundo estável e previsível, a partir da diversidade” (MOSCOVICI, 2015, p. 79). A Representação Social não existe de forma isolada e vazia, pois trata-se da representação de algo ou alguém. Em outras palavras, a representação é sempre elaborada por alguém – sujeito – acerca de alguma coisa – objeto, e a relação entre o sujeito e o objeto é o que dá existência à representação. Segundo Jodelet (2001, p. 5), “não há representação sem objeto”.

A representação de si mesmo ou de algo é correspondente à maneira como o sujeito pensa e se relaciona com o objeto. Jodelet (2001, p. 5) acredita que “este pode ser tanto uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas sempre requer um objeto”, isso significa que, o sujeito interpreta os objetos e o mundo a partir de suas referências culturais. Contudo, essa interpretação se dá mediante suas experiências e suas vivências,

o que possibilita ao sujeito a elaboração de novas representações.

A Teoria das Representações Sociais pode ser considerada produto e processo, pois é construída ao mesmo tempo como o produto e como processo de uma atividade mental, pela qual o indivíduo ou o grupo reconstrói o real, enquanto confronta e atribui um significado específico (ABRIC, 1994). Dessa forma, ao ser compreendida como produto, a Teoria volta-se para as representações construídas no âmbito do senso comum.

As Representações Sociais “[...] são formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas no curso das conversações, no qual as pessoas se orientam por modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos [...]” (MOSCOVICI, 2015, p. 208). Ao serem construídas no campo do senso comum, as representações possibilitam interpretações do mundo aos indivíduos, pois ao terem contato com um objeto até então desconhecido, estes o representam e, para compreendê-lo, criam sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos diante do novo, em outras palavras, é o senso comum que permite explicar determinadas práticas sociais de um indivíduo ou de um grupo.

Moscovici (2015) também considera que as Representações Sociais possuem precisamente duas funções:

a) [...] elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Assim, nós passamos a afirmar que terra é redonda, associamos comunismo com cor vermelha, inflação com o decréscimo do valor do dinheiro. [...]. b) [...] Representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensada (2015, p. 34-36).

Assim, a Teoria das Representações Sociais caracteriza-se como uma proposta científica da leitura do conhecimento de senso comum do indivíduo ou de um grupo e, portanto, interessa-se pelo conteúdo das representações socialmente construídas. Para Moscovici (2015, p. 54), “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar”. Para tanto, “[...] uma Representação Social elabora-se de acordo com dois processos fundamentais:

a objetivação e a amarração, também denominado de ancoragem” (MOSCOVICI, 1978, p. 100).

Para ilustrar esses dois processos, apresenta-se um exemplo da aprendizagem da linguagem escrita e seus símbolos pelas crianças. De acordo com Cury (2015, p. 40838), “[...] ao objetivar a criança torna quase palpável o que está em sua mente”, por exemplo, quando ela brinca em um parquinho,

[...] ela constrói uma imagem mental daquele parquinho. O parquinho é concreto para a criança por que pode pegar nele, senti-lo e convencionalmente, o chama de parquinho por que os adultos os chamam assim. Contudo, quando é solicitado a desenhar o parquinho, a criança traz da sua abstração de parquinho, de seus processos mentais, a imagem concreta do parquinho que ela conhece. Aqui se comprova a aprendizagem. O mesmo acontece com a aquisição da linguagem escrita, tornar concreto o que lhe é abstrato, e não o contrário (CURY, 2015, p. 40838-40839).

O autor ressalta que esse processo de objetivação ocorre concomitantemente ao da ancoragem, que consistem em “[...] tornar o que é desconhecido, conhecido, familiar, dar nome, categorizar” (CURY, 2015, p. 40839). Segundo Cury (2015), esse processo

[...] acontece principalmente na construção da linguagem escrita, pois na falada, a criança cresce ouvindo a família dizer que o objeto de sentar à mesa se chama cadeira. Ela aprende a falar cadeira, contudo, graficamente, não escreve cadeira. A cadeira lhe é familiar enquanto objeto, mas não o é enquanto grafia. O processo de escrita é o ato de tornar concreto o que está ancorado em sua mente enquanto objeto. É ancorar o conceito de “cadeira” na palavra CADEIRA graficamente representada (CURY, 2015, p. 40839).

Dessa forma, o mundo é compreendido não como ele é, mas sim mediante a maneira como as Representações Sociais são compreendidas, assim, ao mesmo tempo em que se torna algo não familiar em algo familiar, as Representações Sociais possibilitam a manutenção da identidade social, o que explica os comportamentos dos indivíduos diante de uma novidade (JODELET, 2001). É nesse movimento de apropriação e transformação do não familiar em familiar que se desenvolve o processo de ancoragem.

Jodelet (2001), considera que:

Quando a novidade é incontornável, em lugar do evitar, faz-se um trabalho de ancoragem visando familiarizá-la, transformá-la para a

integrar no universo do pensamento pré-existente, trabalho que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação e pode, assim, incluir todo elemento estranho ou desconhecido no ambiente social e ideacional (2001, p. 15).

A ancoragem se dá quando se reduz a “defasagem entre a massa de palavras que circulam e os objetos que os acompanham [...] tenta-se acoplar a palavra à coisa” (MOSCOVICI, 1978, p. 111). Ou seja, funciona de modo a fazer com que o objeto representado seja integrado a uma rede de significações, dando a ele coerência e valores, tornando o objeto até então desconhecido, naturalizado. Ao tornar familiar o objeto que se quer representar, o sujeito lhe confere valor de realidade concreta, e desenvolve o processo de objetivação.

O processo de ancoragem “[...] supõe a fixação das representações na realidade, assim como à atribuição da funcionalidade e ao desempenho do papel regulador das interações grupais, pois é diante da atribuição do sentido que o objeto é reelaborado” (MORERA *et al.*, 2015, p. 1163). Segundo Jodelet (1989), é a ancoragem:

[...] que intervém de duas maneiras na formação das representações, assegurando sua incorporação no social. De um lado, a ancoragem enraíza a representação e seu objeto em uma rede de significações que permite situá-las face aos valores sociais e dar-lhes coerência. Mas, neste nível, a ancoragem tem um papel decisivo essencialmente naquilo que realiza sua inserção no sistema de acolhimento nacional, um já pensado. Por um trabalho da memória, o pensamento constituinte apoia-se no pensamento constituído para incluir a novidade nos quadros antigos, no já conhecido (1989, p. 18).

Desta forma, a ancoragem consiste em “[...] um processo de significação de utilidade e de integração cognitiva que atem um caráter de funcionalidade. [...] implica uma integração cognitiva do objeto representado dentro do sistema de pensamento preexistente e das transformações derivadas deste sistema” (MORERA *et al.*, 2015, p. 1163-1164). Morera e colaboradores (2015) ressaltam que a ancoragem possibilita a compreensão de como os elementos que constituem a Representação expressam as relações sociais. Segundo esses autores:

Esse processo só tem lugar depois da objetivação, já que a estrutura gráfica se converte em um guia de leitura, através de uma generalização funcional como referência para compreender a realidade. Aqui o sujeito recorre ao que é familiar para realizar uma espécie de conversão da novidade (MORERA *et al.*, 2015, p. 1164).

Além da função de interpretação, a ancoragem permite a comunicação entre os grupos, e seu funcionamento consiste na “inserção do objeto da representação em um marco de referência conhecido e preexistente; e a instrumentalização social do objeto representado” (MORERA *et al.*, 2015, p. 1164). Para os autores, a objetivação e a ancoragem são processos essenciais no funcionamento e na geração das Representações Sociais, pois “[...] amalgamam-se para fazer inteligível a realidade, mantêm uma relação dialética e, desta maneira, resulta o conhecimento prático e funcional: um conhecimento social que favorece o desenvolvimento das situações e relações que estão imersas na vida cotidiana” (MORERA, *et al.*, 2015, p. 1164).

De acordo com Moscovici (1978, p. 100), “A objetivação, como se sabe, faz com que se torne real um esquema conceptual, como que se dê a uma imagem, uma contrapartida material [...]”. Objetivar significa “[...] reabsorver um excesso de significações materializando-as, adotando assim certa distância a seu respeito” (MOSCOVICI, 1978, p. 111), é colocar as representações na realidade, é formar imagens, é transformar as noções abstratas em algo concreto, quase tangível. Moscovici (1978, p. 174) considera que “[...] a objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a amarração (ou ancoragem) a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito de comunicação”.

A objetivação utiliza-se do social para a formulação dos conhecimentos relativos ao objeto de uma Representação, esse processo está articulado com características do pensamento social, local este onde se concretiza o abstrato, portanto, onde a palavra se materializa (MORERA *et al.*, 2015). Dessa forma, na objetivação, “os conceitos se tornam materiais, ou seja, as noções abstratas tornam-se imagens, correspondendo, assim, coisas às palavras”, passando a dar significado ao ambiente em que está (NOVA; MACHADO, 2014, p. 96)

Para Jodelet (1989), o processo de objetivação proposto por Moscovici (1978), decompõe-se em três fases:

[...] “construção seletiva – esquematização estruturante – naturalização”, onde as duas primeiras, sobretudo, manifestam, como tivemos ocasião de ver, o efeito da comunicação e das restrições, ligados ao pertencimento social dos sujeitos, na escolha e agenciamento dos elementos constitutivos da representação. [...] A

“naturalização” das noções lhes dá valor de realidades concretas diretamente legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e os outros. Além disso, a estrutura imaginante da representação torna-se guia de leitura e, por “generalização funcional”, teoria de referência para compreender a realidade (1989, p. 18).

Portanto, “[...] a naturalização dá valor de realidade concreta aos objetos sociais, tornando esses objetos legíveis e funcionando como guias de ação. Nessa fase, o ciclo da objetivação completa-se com a formulação de uma teoria de referência para compreender a realidade social” (NÓBREGA, 2017, p. 389).

Segundo Morera e colaboradores (2015), as três fases da objetivação são compreendidas como etapas, sendo que na primeira etapa:

[...] as informações que circulam no ambiente em função dos critérios culturais e normativos sofrerão transformações e releituras baseadas em informações prévias, na experiência e de acordo com valores. Na segunda etapa, uma estrutura imaginária reproduzirá de maneira visível uma estrutura conceitual, em que os conceitos teóricos serão constituídos em um conjunto gráfico e coerente, que permitirá compreendê-los de forma individual e nas suas inter-relações. Em outras palavras, uma vez realizadas as primeiras releituras e transformações, estas serão reconstruídas e tecidas em um esquema que se tornará em um núcleo figurativo da representação (isto concretizaria o aspecto imagético imaginário da representação). Finalmente, a etapa figurativa permitirá concretizar cada um dos elementos que fazem parte da realidade. Procedendo assim, faz com que o objeto, até então desconhecido, seja devidamente desmembrado, transformado, relido, recomposto e, a partir de então, torna-se efetivamente em algo objetivo, palpável e natural (2015, p. 1163).

Portanto, a ancoragem torna familiar o que até então era desconhecido, e ao familiarizar, o desconhecido é relacionado a uma nova representação, por exemplo, logo que o vírus da AIDS foi identificado, pouco se sabia sobre ele, e na tentativa de ancorá-lo em algo já conhecido, a doença foi atribuída a uma determinada categoria de pessoas, como homossexuais. Ao objetivar, o sujeito atribui ao novo características concretas e o remete àquilo que já era familiar, em uma antiga representação, por exemplo, Deus, que é relacionado à figura de um pai (MOSCOVICI, 2015).

O autor ainda afirma que “[...] se uma Representação Social é uma *preparação para a ação*, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas, sobretudo, na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar”

(MOSCOVICI, 1978, p. 49, grifos do autor). Referem-se aos saberes e valores pré-existentes para um indivíduo ou para um grupo, são constituintes da memória social destes, e são utilizadas de acordo com os seus interesses. Ela oferece uma rede de significados que possibilitam a atribuição de diferentes sentidos. E em meio ao processo de ancoragem e objetivação é que se estrutura as Representações Sociais, que segundo Moscovici (1978, p. 65):

[...] tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a página da frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Escrevemos que:

	Figura
Representação	_____
	Significação

querendo com isso dizer que ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo o sentido uma figura.

Para Alvez-Mazzotti (2002, p. 18), “[...] isso implica dizer que, na atividade representativa, a cada figura corresponde um sentido e a cada sentido, uma figura”, trata-se de, uma rede de significados, em que o indivíduo compreende e interpreta o mundo a partir das suas referências de cultura, das suas experiências, de seus conhecimentos e de valores que foram socialmente instituídos, dos significados socialmente partilhados e das relações interpessoais que constrói e que dão sentido, a maneira como interpreta e se comunica no mundo em que vive.

Para Moscovici (1978, p. 67), as Representações Sociais constituem “universos de opinião”, que de acordo com Martins, Abdalla e Martins (2012), estão organizados em três dimensões a saber: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem.

A *atitude* se configura como a dimensão mais duradoura presente nas representações. Apresenta-se como uma dimensão avaliativa prévia, ou seja, antecedendo as outras duas. Trata-se de uma dimensão estruturada face ao objeto, que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito.

A *informação* diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado. É variável conforme os grupos sociais e os meios de acesso que se tem para alcançá-la. Essa dimensão nos remete à qualidade e à quantidade de informação possuída pelos sujeitos e suas características.

O *campo de representação* ou *imagem* constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a Representação Social. Nessa dimensão, integram-se as coordenadas sociais, o espaço e o tempo; em síntese, todos os elementos para contextualizar o objeto apresentado (MARTINS; ABDALLA; MARTINS, 2012, p. 83, grifos das

autoras).

Dessa forma, no campo da representação, “[...] uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada” (MOSCOVICI, 1978, p. 74). Informações recebidas do meio social sobre um conceito ou objeto são organizadas para que o indivíduo ou o grupo possa construir uma imagem lógica, ou seja, a constituição formal de um conhecimento do senso comum. Em sua maioria, são informações permeadas de signos, conhecimentos, vivências e culturas, do indivíduo ou de grupos aptos a atribuírem sentido às suas interpretações, isto é, um conceito ou ideia é transformado em algo concreto, é objetivado.

Desse modo, Moscovici (2015) acredita que:

[...] toda Representação Social desempenha diferentes tipos de funções, algumas cognitivas – *ancorando* significados, *estabilizando* ou *desestabilizando* as situações evocadas – outras propriamente sociais, isto é, mantendo ou criando *identidades* e *equilíbrios coletivos* (2015, p. 218).

Compreende-se que as Representações Sociais não se constituem apenas a partir de saberes cognitivos, mas se constituem também de maneira dinâmica, histórica e que se relaciona tanto à racionalidade quanto à afetividade, como processos sociais. E, ainda, no “[...] comportamento impregnado de significações, onde os conceitos ganham cor ou se concretizam (ou como é costume dizer, objetivam-se), enriquecendo a tessitura do que é, para cada um de nós, a realidade” (MOSCOVICI, 1978, p. 51).

As representações se constituem como um método capaz de interpretar os comportamentos e de classificar os objetos e as pessoas. Permitem a compreensão dos modos como os grupos e os indivíduos se organizam, elaboram suas condutas, suas formas de comunicação e como tornam familiar o não familiar. Segundo Moscovici (1978, p. 287), essas representações consistem em uma polifasia cognitiva, devido “[...] ao fato de coexistirem correntemente vários modos de pensamento no mesmo indivíduo [...]”, de forma que:

[...] os sistemas cognitivos devem ser concebidos como sistemas de desenvolvimento, e não apenas como sistemas que tendem ao equilíbrio [...] [Sendo assim, partir da hipótese da] polifasia cognitiva,

procederia à análise da transformação – equilíbrio e evolução – dessas modalidades de conhecimento, das relações que se estabelecem entre elas e a sua adaptação (MOSCOVICI, 1978, p. 288).

Portanto, a polifasia cognitiva está constantemente presente na constituição, na manutenção e na transformação da Representação Social. A Teoria proposta por Moscovici (1978. 2015) propõe um modelo teórico para a compreensão da realidade que se diferencia da clássica distinção entre sujeito e objeto. Guareschi e Jovchelovith (2013, p.19) consideram que a Teoria das Representações Sociais “[...] centra seu olhar sobre a relação entre os dois. Ao fazer isso, ela recupera um sujeito que através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio”.

A Teoria das Representações Sociais possibilita a interpretação e compreensão de diferentes contextos sociais, no campo da formação de professores, por exemplo, a teoria permite estabelecer relações entre as Representações Sociais e a formação de professores, a partir das representações profissionais, conforme será discutido no próximo tópico.

4.1.1 Representações Profissionais

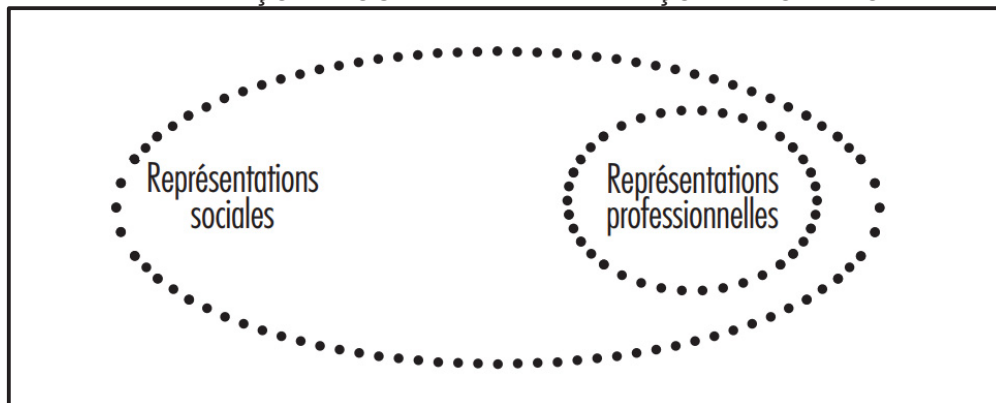
Para Moscovici (2001, p. 62), “[...] as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas”, dessa forma, as representações sobre a docência podem constituir “[...] uma categoria específica: as representações profissionais” (TAKAHASHI, 2018, p. 71). As representações profissionais são definidas por Blin¹⁷ (1997, p. 89 citado por ABDALLA, 2009, p. 3) “[...] como conjuntos de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas relativas aos objetos significativos e úteis à atividade profissional e organizados num campo estruturado apresentando uma significação global”. Para Piaser e Ratinaud (2010, p. 10, Tradução nossa), “[...] as representações profissionais constituem uma classe particular de Representações Sociais por duas características que as especificam: os grupos observados e os objetos em questão que pertencem à mesma esfera de atividade profissional”¹⁸.

¹⁷ BLIN, J. F. Représentations, Pratiques et Identités Professionnelles. Paris: L'Harmattan, 1997.

¹⁸ No texto, em francês, lê-se: “*On dira donc que les représentations professionnelles constituent une classe particulière de représentations sociales par deux caractéristiques qui les spécifient :*

Dessa forma, para Piaser e Ratinaud (2010), as duas ordens de representações coexistem como representado no esquema da figura 3.

FIGURA 3 – COEXISTÊNCIA DAS DUAS ORDENS DE REPRESENTAÇÃO:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS



FONTE: Piaser e Ratinaud, 2010, p. 11.

Para Piaser e Ratinaud (2010, p.12, tradução nossa), o esquema apresentado na figura 1 indica que “[...] as duas ordens de representação coexistem no registro cognitivo disponível, a polarização referencial e locucionária e variam de acordo com os objetivos atribuídos à troca”¹⁹. A figura 1 indica, também, que “o entendimento das representações profissionais não pode ser feito fora das referências aos quadros social e institucional em que operam”²⁰.

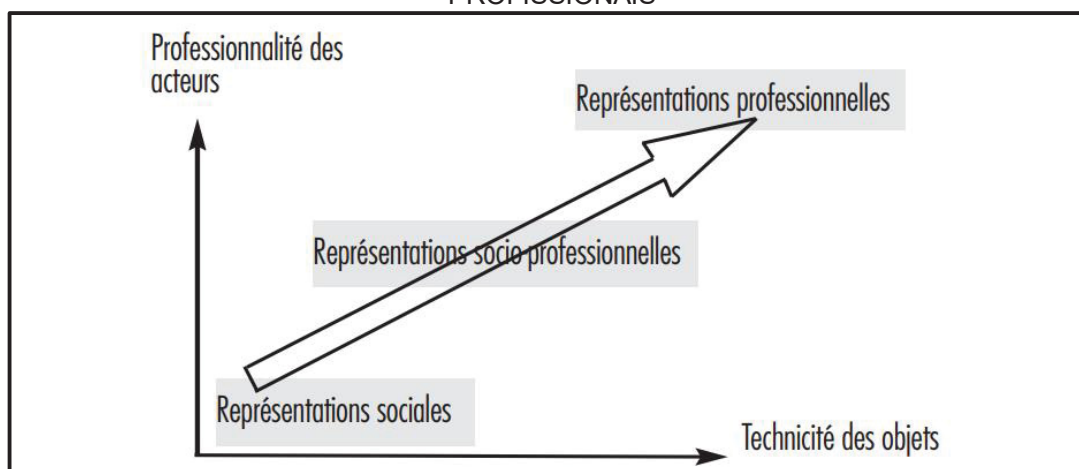
Piaser e Ratinaud (2010) identificam um nível intermediário entre as Representações Sociais e as representações profissionais, como observado na figura 4.

les groupes observés et les objets concernés appartiennent à la même sphère d'activité professionnelle”.

¹⁹ No texto, em francês, lê-se: “[...] les deux ordres de représentation co-existent dans le registre cognitif disponible, la polarisation référentielle et élocutoire varie au gré des objectifs assignés à l'échange”.

²⁰ No texto, em francês, lê-se: “De plus, cette figure signale que l'expression et la compréhension des représentations professionnelles ne peuvent se faire en dehors des références aux cadres sociaux et institutionnels dans lesquelles elles évoluent”.

FIGURA 4 –TRANSIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA AS REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS



FONTE: Piaser e Ratinaud, 2010, p. 11.

As Representações Socioprofissionais são construídas no período que corresponde à transição entre a Representação Social e a representação profissional, ou seja, “[...] os estágios ou o início da vida profissional na qual os sujeitos passam a socializar com os pares de profissão e vivenciar o profissionalismo nas situações reais” (TAKAHASHI, 2018, p. 72-73). Essa transição depende de “duas variáveis: o profissionalismo dos atores envolvidos (antiguidade) prática profissional, por exemplo, e a natureza técnicas dos objetos selecionados (presença absoluta ou incidental nas práticas profissionais)”²¹ (PIASER; RATINAUD, 2010, p. 11, tradução nossa).

Para Piaser e Ratinaud (2010, p. 11, tradução nossa):

A presença da menção ‘Representações Socioprofissionais’ pressupõe uma passagem transitória pelas etapas em que os atores observados adquirem mais “profissionalismo”, por um lado, e se dedicam a objetos cada vez mais ‘técnicos’, por outro. Isso abrange situações pertencentes a pelo menos uma das duas famílias: treinamento vocacional e trabalho em situações reais. Por fim, a seta para cima provavelmente reifica com muita força a passagem final de um estado de representações para outro sem sugerir que os atores possam, em relação à sua prática profissional, retornar a discursos que tratam de um baixo nível de representatividade, técnico e de acordo com um registro não especialista²².

²¹ No texto, em francês, lê-se: “[...] dépend des degrés respectifs de deux variables: la professionnalité des acteurs concernés (l’ancienneté de la pratique professionnelle par exemple) et la technicité des objets retenus (leur présence absolue ou accessoire dans les pratiques professionnelles)”.

²² No texto, em francês, lê-se: “La présence de la mention « représentations socio-professionnelles » suppose un passage transitoire par des paliers durant lesquels les acteurs observés acquièrent davantage de « professionnalité » d’une part et se consacrent à des objets

A representação profissional permite compreender que cada professor tem uma representação própria de si e do seu papel profissional, ambos estão relacionados a sua trajetória de vida, às pessoas e ao contexto de convivência, mas também estão relacionados ao grupo profissional ao qual pertencem ou almejam pertencer. Nesse sentido, Moerman (2011), baseada em Blin²³ (1997), propõe três dimensões para a categorização das representações profissionais, a saber: “[...] a dimensão educacional, a dimensão contextual e a dimensão do ideal profissional”²⁴ (MOERMAN, 2011, p. 73, tradução nossa).

A dimensão educacional consiste em compreender as “[...] representações relacionadas ao ato educativo e às práticas específicas inerentes à profissão. [...] Trata-se, portanto, de uma relação didática (entre o professor e o conhecimento: a seleção, a organização e a apresentação dos conteúdos”²⁵ (MOERMAN, 2011, p. 73, tradução nossa). A dimensão contextual relaciona as representações que o professor possui sobre a instituição de ensino, sua organização e sua estrutura. A autora ressalta “[...] que os processos representacionais vinculados ao contexto são particularmente ativados em um contexto de mudança e reestruturação institucional”²⁶ (MOERMAN, 2011, p. 74, tradução nossa).

Por fim, a dimensão do ideal profissional identifica as representações que são construídas pelos professores no desenvolvimento de sua prática pedagógica, “[...] suas motivações e habilidades e qualidades necessárias para exercer a profissão da melhor maneira possível”²⁷ (MOERMAN, 2011, p. 74,

de plus en plus exclusivement « techniques » d'autre part. Cela recouvre des situations relevant de l'une au moins de deux familles: la formation professionnelle et le travail en situation réelle. Enfin, la flèche ascendante réifie probablement avec trop de force le passage définitif d'un état de représentations à l'autre sans laisser supposer que les acteurs puissent, à propos de leur pratique professionnelle, revenir à des discours qui traitent à un faible niveau de technique et selon un registre de non spécialiste”.

²³ BLIN, J. F. Représentations, Pratiques et Identités Professionnelles. Paris: L'Harmattan, 1997.

²⁴ No texto, em francês, lê-se: “[...] la dimension pédagogique, la dimension contextuelle et la dimension de l'idéal professionnel”.

²⁵ No texto, em francês, lê-se: “[...] les représentations liées à l'acte pédagogique et aux pratiques spécifiques inhérentes à la profession. [...] Il s'agit donc de la relation didactique (entre l'enseignant et le savoir : la sélection, l'organisation et la présentation des contenus)”.

²⁶ No texto, em francês, lê-se: “Signalons pour la suite, que les processus représentationnels liés au contexte sont particulièrement activés dans un contexte de changement et de restructuration institutionnels”.

²⁷ No texto, em francês, lê-se: “[...] leurs motivations ainsi que sur les compétences et les qualités requises pour exercer au mieux la profession”.

tradução nossa). Essa dimensão está diretamente relacionada ao exercício da profissão docente.

A Representação Social e Representação Profissional que o professor possui da sua profissão provém de opiniões, atitudes, crenças, valores, vivências e experiências compartilhadas por indivíduos de uma mesma profissão, e intervém na definição de uma identidade capaz de permitir aos membros da mesma profissão que se reconheçam e tenham suas características e especificidades reconhecidas por indivíduos externos.

A Teoria das Representações Sociais desencadeou o desenvolvimento de várias pesquisas nas diversas áreas de conhecimento, paralelo a esse movimento, pesquisadores desenvolveram diferentes abordagens de análise e compreensão das Representações Sociais. Isso se deve ao fato de a teoria proposta por Serge Moscovici ser um referencial teórico capaz de subsidiar o desenvolvimento de outras abordagens de análise (JODELET, 2001). Com o intuito de apresentar uma síntese das principais abordagens de análise das Representações Sociais, Nagel (2017), em sua dissertação, organiza as características das principais abordagens de análise das Representações Sociais, conforme quadro 8.

QUADRO 8 –AS DIFERENTES ABORDAGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

PRECURSOR	ABORDAGEM	CARACTERÍSTICAS
Denise Jodelet	Processual	Estuda as questões fundamentais da teoria das Representações Sociais por meio da sociogênese, a construção da representação a partir dos conceitos de objetivação e ancoragem. Jodelet foi a principal colaboradora de Serge Moscovici
Willien Doise	Societal	A abordagem societal surgiu no grupo de Genebra, seus estudos são baseados nas concepções do indivíduo e/ou funcionamento societal, a partir da descrição detalhada dos sistemas de organização e de comunicações do grupo social. Apresenta em seus estudos a relação entre a linguagem, a ideologia e as Representações Sociais
Ivana Marková	Dialógica	A proposta idealizada por Marková estuda as Representações Sociais pelo viés da dialogicidade, já que a comunicação tem função fundamental na formação das Representações Sociais, uma vez que são construídas no processo de interação entre as pessoas
Jean-Claude	Estrutural	É intitulada de Teoria do Núcleo Central (TNC),

Abriç		pois propõe um encaminhamento metodológico para análise do provável Núcleo Central das Representações Sociais. A TNC defende que as Representações Sociais são estruturadas em dois sistemas: o central e o periférico
-------	--	--

FONTE: Nagel, (2017, p. 57), elaborado com base em Jodelet (2001), Favoreto (2013), Marková (2006), Doise (2002), Arruda (2014).

Nesta pesquisa, a abordagem utilizada para compreensão e análise das Representações Sociais dos participantes da pesquisa é a objetivação e a ancoragem descritas por Serge Moscovici ao propor a Teoria das Representações Sociais.

4.2 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O SER PROFESSOR DE QUÍMICA²⁸

Neste tópico será apresentado o resultado de um processo de busca por estudos no campo da educação que fazem uso das Representações Sociais na (re)construção da identidade docente do ser professor de Química. Vale ressaltar que os trabalhos relacionados e discutidos a seguir não representam a totalidade das produções existentes, mas sim produções que envolvem os temas de maior recorrência, dentre aqueles que possuem o mesmo objeto investigado nesta pesquisa.

No intuito de investigar o que vem sendo produzido no Brasil, utilizando Representações Sociais sobre o ser professor de química como objeto de pesquisa, buscaram-se teses, dissertações e artigos disponibilizados nas bases de dados a seguir: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Plataforma Sucupira.

A seleção dos descritores empregados na busca foi feita considerando a variedade de termos no contexto brasileiro. Dessa forma, os descritores utilizados foram: “ser professor de química”, “Representações Sociais” e “Representações Sociais sobre o ser professor de química”, os termos em inglês: “*be a chemistry teacher*”, “*social representations*”, “*social representations about being a teacher of chemistry*”, bem como os termos em espanhol: “ser professor

²⁸ Parte dos dados desta revisão sistemática foram apresentados no XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) em 2019. Link: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/>>. Acesso em: 12/05/2019.

de química”, “representaciones sociales”, “representaciones sociales sobre el ser profesor de química”, entre as palavras-chave, resumos e títulos dos trabalhos.

Os critérios adotados para a inclusão das teses, dissertações e artigos foram: teses, dissertações e artigos publicados em língua portuguesa, inglesa ou espanhola, na íntegra e disponibilizados *on-line*, com acesso gratuito. Para teses e dissertações, considerou-se o período entre os anos de 2008 e 2018. Para os artigos, foram considerados os periódicos do WebQualis (quadriênio 2013 a 2016) em revistas com classificação igual ou superior a B2, para as áreas de Educação e/ou Ensino, nos quais deveria ainda constar os descritores “Representações Sociais”, “Representações Sociais do ser professor” ou “Representações Sociais do ser professor de química” no título, no resumo ou nas palavras-chave. Os participantes do estudo deveriam ser estudantes de ensino superior, em curso de licenciatura e/ou professores de química da Educação Básica.

Depois de selecionadas e categorizadas as pesquisas que apresentavam nos títulos e nos resumos proximidade com o referencial teórico de interesses, elas foram lidas na íntegra, a fim de identificar os objetivos e os principais resultados encontrados por seus autores. Na seleção das pesquisas, foram registradas 41 teses, 33 dissertações e 8 artigos que atenderam aos requisitos iniciais de busca. Após a leitura detalhada dos textos, foram selecionadas 4 teses, 1 dissertação e 2 artigos, conforme quadro 9. Observou-se ainda que, no período de 10 anos (2008 a 2018), o número de trabalhos que tinham como objeto de estudo as Representações Sociais sobre ser professor de Química foram mais recorrentes no ano de 2014, com a publicação de uma tese e uma dissertação, e no ano de 2018, com a publicação de uma tese e de um artigo.

QUADRO 9 – TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS PUBLICADOS ENTRE OS ANOS DE 2008 A 2018, COM DESTAQUE PARA O CÓDIGO ATRIBUÍDO AOS TRABALHOS, SENDO TESE (T), DISSERTAÇÃO (D) E ARTIGOS (A)

CÓDIGO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES
T1	2013	Mecanismos Sócio-Genéticos da Representação Social de Trabalho Docente por Grupos de Licenciandos de Física e de Química da Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte
T2	2014	A Representação Social e Disciplinas Didático-Pedagógicas no Contexto da Formação Inicial Docente: Um Entremear de Saberes
D1		As Representações Sociais de licenciandos em Química sobre “Ser Professor”
A1	2015	A Licenciatura e a Construção das Representações Sociais Sobre Ser Professor de Química
T3	2016	Influências do PIBID na Representação Social de licenciandos em Química sobre ser “professor de Química”
T4	2018	As Representações Sociais de Escola e Docência e a Constituição Identitária de Licenciandos em Química
A2	2018	Representações Sociais Sobre “Ser Professor de Química”: A Formação Inicial em Foco

FONTE: Organizado pelas autoras a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e do Portal de Periódicos CAPES.

No que se refere aos Principais Objetivos dos trabalhos encontrados, observa-se uma relação em comum entre as teses, dissertação e artigos, já que a **T1**, **T2**, **D1**, **A1**, **T4**, e **A2** buscam *identificar*, *investigar* e *compreender* as Representações Sociais de grupos de estudantes de licenciatura em Química a respeito do ser professor de química e do fazer docente como observado na leitura da **T1**, dentre outros, como suas aspirações à carreira docente. Os autores buscam identificar quais são as Representações Sociais dos participantes das pesquisas, além de compreendê-las no contexto da formação inicial de professores de Química, diante do desafio de formar o professor de química.

Porém, na **T3**, o autor busca *compreender* as possíveis relações entre a formação oferecida por um programa de formação de professores e a Representação Social sobre ser “professor de Química”. O que se percebe na leitura do trabalho é que o autor busca a compreensão da Representação Social e sua relação com o ser professor. Apesar de o autor identificar as Representações Sociais, ele deixa a entender que já sabia quais eram essas representações e a identificação realizada reforçou sua hipótese.

De certa forma, as pesquisas selecionadas apontam para um contexto comum dentre aquelas que investigam as representações sociais sobre o ser professor. Compreende-se que, em sua maioria, a dissertação, as teses e os artigos selecionados apresentam objetivos de pesquisa semelhantes, apesar do perfil diferente dos seus participantes e dos diferentes contextos nos quais as pesquisas foram realizadas. Dessa forma, os textos assinalam para uma possível similaridade no que se refere à construção, e talvez, à reconstrução das Representações Sociais de estudantes de licenciatura em Química.

Em relação ao Referencial Teórico utilizado pelos autores, observa-se a predominância entre as teses, dissertação e artigos selecionados (**T1**, **T2**, **D1**, **A1**, **T3**, **T4** e **A2**) de autores como Moscovici (1978); Jodelet (2001b); Abric (2001) e Alves Mazzotti (1994). Tais autores são recorrentes nas pesquisas que têm como objeto principal o estudo das Representações Sociais de determinados grupos. Essa frequência de autores resulta na ideia de que as pesquisas que abordam as Representações Sociais sobre o ser professor de Química têm os mesmos referenciais teóricos citados pelos autores dos textos selecionados. Em sua maioria, as construções teóricas desses autores são adotadas como referenciais teórico-metodológicos, de forma que, além de fundamentar teoricamente as pesquisas, os dados são analisados à luz das teorias propostas pelos referenciais utilizados.

No que tange aos principais resultados das teses, dissertações e artigos analisados nesta revisão, observa-se que os autores das pesquisas (**T1**, **T2**, **D1**, **A1**, **T3** e **A2**) mencionam a utilização da Associação Livre de Palavras para identificar as Representações Sociais dos estudantes, participantes de suas pesquisas, sobre ser professor de Química e sobre o exercício da docência em Química. Na **T4**, a autora não faz nenhuma referência à utilização da referida técnica, ela faz menção apenas à utilização da Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2001; 2012; 2013), que também é enfatizada nos demais trabalhos, porém analisadas a partir dessa técnica de evocação de palavras.

Na **T1**, as palavras que, segundo a autora, caracterizam as Representações Sociais dos grupos participantes da pesquisa, estão organizadas entre o “*Ser-Ter-Fazer*” docente. Segundo seus resultados, o grupo de licenciandos em Química indicou conflitos e discordâncias sobre o “trabalho

docente”, na busca pela compreensão do que é mais valorizado no perfil do “bom profissional”, o caráter pessoal ou a dimensão técnica-profissional da docência. As palavras destacadas pela pesquisadora refletem referências como “*planejamento*”, “*responsabilidade*”, “*dedicação*” e “*conhecimento*”, apontando para as características que se espera do professor, ou ainda do “*bom professor*”, bem como do trabalho que irá desenvolver.

Semelhante ao trabalho anterior, na **T2**, a autora encontra na sua pesquisa palavras como: “*metodologia*”, “*conhecimento*” e “*planejamento*”, entre outras. Percebe-se que palavras como “*planejamento*” e “*conhecimento*”, indicadas de livre associação, se repetem entre as pesquisas. Por investigar as disciplinas didático-pedagógicas, a autora conclui que os estudantes as veem como aquelas que os auxiliarão a alcançar o perfil do “*bom profissional*”. Para eles, as disciplinas didático-pedagógicas “*ensinam a ser professor*” e a ser um “*bom professor*”, uma vez que possibilitam vivências e experiências semelhantes às do cotidiano docente, fazendo com que eles se sintam capacitados para o exercício profissional.

Na **D1**, a autora organiza as palavras obtidas a partir das respostas dos participantes em categorias, como “*Práticas Pedagógicas*”, “*Afetividade*”, “*Atitudes*”, “*Dom*”, entre outras. Observa-se que, diferente das pesquisas anteriores, ser professor para alguns dos estudantes desta pesquisa caracteriza-se como um “*Dom*”, uma sabedoria não construída, mas que de certa forma é concedida por alguém superior. Além disso, ao estabelecer a categoria “práticas pedagógicas”, subentende-se que a essa prática estão relacionados termos como “*responsabilidade*”, “*planejamento*” e “*conhecimento*”, recorrentes nas pesquisas até então analisadas (**T1** e **T2**).

No texto do artigo **A1**, os autores organizam as palavras levantadas em duas categorias, “*características*” e “*visões sobre o ensino*”, e a partir dessas categorias, os autores elencam outras duas subcategorias. Semelhante às pesquisas anteriores, os termos encontrados são “*Inteligente*”, “*Aprendizado*”, “*Responsabilidade*”, “*Comprometimento*”, dentre outros. O que se percebe é que as características que envolvem a prática do professor na sala de aula resumem-se à “*Responsabilidade*” e ao “*Comprometimento*”, relações peculiares dos professores.

No texto **T3**, para o termo “*professor de Química*”, o autor encontra

palavras como “*dedicado*”, “*experimentação*”, “*responsabilidade*” e “*inteligente*”, e algumas das palavras encontradas nesta pesquisa se repetem nas anteriores. Apesar de se tratar de dois grupos de estudantes, a saber: os participantes do programa de formação de professores e os que não participaram do programa, as palavras citadas se repetem entre os grupos. Além disso, o autor apresenta em seus resultados diferenças relevantes na construção da representação sobre o ser professor de Química, já que para o grupo participante do programa de formação, ser “*bom professor*” está associado à sua vivência no contexto da escola de Educação Básica, o que é previsto no âmbito do programa de formação. Já para o grupo de estudantes não participantes do referido Programa apareceram termos relacionados à ideia de “*vocação*” para a docência e não relacionados à prática pedagógica experienciada em sala de aula. Dessa forma, compreende-se que programas e/ou ações que promovam atividades que complementem o processo formativo dos estudantes de licenciatura é fundamental para a construção da sua identidade docente, de forma a romper com visões simplistas do ser professor de Química.

Na tese **T4**, a autora não registra a utilização da técnica de Associação Livre de Palavras em sua tese, porém, na leitura das narrativas construídas a partir das entrevistas com os estudantes participantes, ela evidencia as representações que se destacaram em seus discursos. A autora organiza então seus resultados em três momentos, “*a escola*”, “*as expectativas e atribuições dos “outros significativos”*” e “*outros generalizados*” e “*o professor*”. Nesse sentido, percebe-se que para os participantes dessa pesquisa, a escola tem um papel fundamental na construção da identidade docente do estudante de licenciatura, já que é nesse ambiente que ele tem suas principais recordações. Nesse contexto, os participantes da pesquisa consideram o curso de licenciatura em química como um dos caminhos possíveis para se tornarem “*bons professores*”. De certa forma, essa pesquisa relaciona-se com os resultados observados na **T3**, já que as vivências da prática pedagógica na escola são consideradas pelos licenciandos fundamentais para o exercício da docência.

Por fim, no artigo **A2**, as autoras, utilizando-se da técnica de Associação Livre de Palavras, encontraram palavras semelhantes às das teses e dissertações já detalhadas anteriormente, como: “*Conhecimento*”, e “*Criativo*”, porém, palavras novas surgiram como “*Amor*”, “*Experimentos*”, “*Paciência*”,

entre outras. Destaca-se aqui a palavra “*Amor*”, que se relaciona com o termo “*Dom*” apresentado na **T3**, evidenciando a representação de que só a formação acadêmica em um curso de licenciatura não é suficiente para a formação do professor, nem mesmo de um professor de Química. Essa relação reforça a ideia de que antes de ser licenciado, o professor precisa ter “*Dom*” a “*Vocação*” para ensinar, e remete a um tipo de identidade considerada Missionária (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019).

Diante dos principais resultados apresentados em cada um dos trabalhos encontrados, percebe-se que a representação dos participantes de cada pesquisa sobre ser professor de química pauta-se no trabalho docente, ou seja, na prática pedagógica do professor. Contudo, esse trabalho não é autossustentável, e vem acompanhado de saberes próprios da formação do professor de química, como os saberes de formação profissional (TARDIF, 2014, p. 36), que são aqueles “[...] transmitidos aos professores em formação” inicial e em formação continuada, e os saberes curriculares, que “[...] apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38).

Esses saberes estão associados às palavras como: “*Planejamento*”, “*Responsabilidade*”, “*Conhecimento*”, “*Metodologia*”, “*Comprometimento*” e “*Inteligente*” presente nas Associações Livres de Palavras encontradas em **T1**, **T2**, **D1**, **A1**, **T3** e **A2**. Contudo, os participantes da pesquisa evidenciam que tais saberes são próprios do professor identificado por eles como “*bom professor*”, ressaltando uma visão “estereotipada de professor” (DINIZ PEREIRA, 2016, p. 17). Essa visão é uma Representação Socialmente construída pelo estudante em formação, a partir da sua trajetória de vida escolar e das relações sociais que ele vai construindo com seus professores. De acordo com Allain (2015), “[...] esta perspectiva também envolve a ideia de uma vocação para a aquisição de habilidades pré-determinadas para a função de professor, que devem ser assimiladas pela imitação, por exemplo” (ALLAIN, 2015, p. 66).

A ideia de “*Vocação*”, “*Dom*”, “*Amor*”, “*Afetividade*” e “*Paciência*”, contribuem para reforçar a visão equivocada da profissão professor, atribuindo ao “*bom professor*” um modelo profissional a ser alcançado. Essa busca por um perfil docente quase perfeito, influencia diretamente na identidade profissional que o estudante em formação constrói de si e da profissão, como observado nos

resultados da **T4**. Além disso, os estudantes em formação consideram o professor/a como “[...] um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 356).

Com o decorrer do processo formativo, a partir do contato com a sala de aula na escola da Educação Básica, o futuro professor tem suas Representações Sociais ampliadas e passa a construir uma representação socioprofissional da profissão docente. Dessa forma, a Representação Social que antes tinha uma dimensão educacional, pois era relativa ao ato educativo e à prática pedagógica (MOERMAN, 2011), agora é pautada em uma dimensão contextual, pois relaciona a representação que o estudante possui sobre a escola e suas funções com essa nova visão sobre a escola, como professor em formação (MOERMAN, 2011). Os principais resultados apresentados indicam que os participantes das pesquisas têm suas experiências e vivências com a profissão professor marcadas pelas lembranças escolares e pela convivência com os professores que mais gostavam, bem como com experiências na formação inicial.

Outra perspectiva marcante nas pesquisas selecionadas se refere aos participantes. Constata-se na leitura dos textos que todas as pesquisas foram desenvolvidas no contexto da formação inicial de professores de Química, ainda que a pesquisa tenha se desenvolvido no contexto da escola da educação básica, como na dissertação **D1**. Não há, entre elas (**T1**, **T2**, **D1**, **A1** **T3**, **T4** e **A2**), destaque para participantes na condição de professores em formação continuada. De certa forma, compreende-se que, para os autores, a construção da identidade pode ser mais influenciada pelas Representações Sociais dos estudantes em formação inicial do que a (re)construção da identidade de professores que já estão em exercício profissional.

É evidente também que as Representações Sociais encontradas nos trabalhos se aproximam, apesar de serem grupos sociais de diferentes regiões. De certa forma, os resultados encontrados apontam para uma mesma direção, nos permitindo inferir que a Representação Social que os estudantes participantes das pesquisas têm sobre “ser professor de química” se origina das experiências escolares e das experiências dos processos formativos, pois é nesse contexto que eles podem “aprender” a se tornar um “*bom professor*”. Uma vez que, para os sujeitos das pesquisas, essa característica está relacionada à

necessidade de uma preparação prévia para a docência, de planejamento da prática pedagógica, de dedicação, de responsabilidade com a atuação em sala de aula, entre outras, e que poderá ser conquistado por eles ao final do curso de graduação, para o pleno exercício de sua profissão.

Outro destaque que as pesquisas relacionadas nesta revisão apontam é para as Representações Sociais que os estudantes de licenciatura em Química trazem do seu meio social, das suas experiências e de seu contexto familiar. Segundo os autores dos trabalhos analisados, a representação sobre o “ser professor de química” começa a ser construída na escola, mediante o contato com diferentes professores e suas práticas pedagógicas. É nesse período da formação escolar que o licenciando começa a definir sua identidade docente, contudo, ao chegar no curso de licenciatura, essa representação do ser professor pode ou não ser ressignificada, dependerá de como o curso prevê e proporciona a formação do professor de Química.

Constatou-se, a partir do levantamento realizado, nas bases de dados utilizadas e no período considerado, que nos trabalhos analisados, os autores não abordam as Representações Sociais dos licenciandos de maneira isolada – frequentemente, ela é associada ao ser professor ou à construção da identidade docente, no âmbito dos cursos de licenciatura em Química, em seus diferentes aspectos e contextos. Em sua maioria, as pesquisas alcançam os objetivos traçados, porém, todas elas identificam o ser professor de Química com diferentes olhares, que, apesar de “diferentes entre si”, se entrecruzam nas Representações Sociais identificadas pelos participantes das pesquisas.

As teses, a dissertação e os artigos analisados indicam uma produção com possibilidade de desenvolvimento, no que se refere às contribuições da Representação Social sobre o Ser Professor e seu papel na formação inicial de estudantes de licenciatura, porém, esse desenvolvimento apresenta um destaque maior em áreas relacionadas à Saúde. No que se refere à licenciatura em Química, o número de pesquisas inicialmente encontrado é pequeno no período considerado de dez anos.

Por fim, os resultados indicam que poucas pesquisas têm priorizado o campo da formação inicial de professores de Química, nos estudos sobre as Representações Sociais sobre ser professor, indicando possibilidades de um campo novo para estudos sobre a formação inicial e continuada de professores

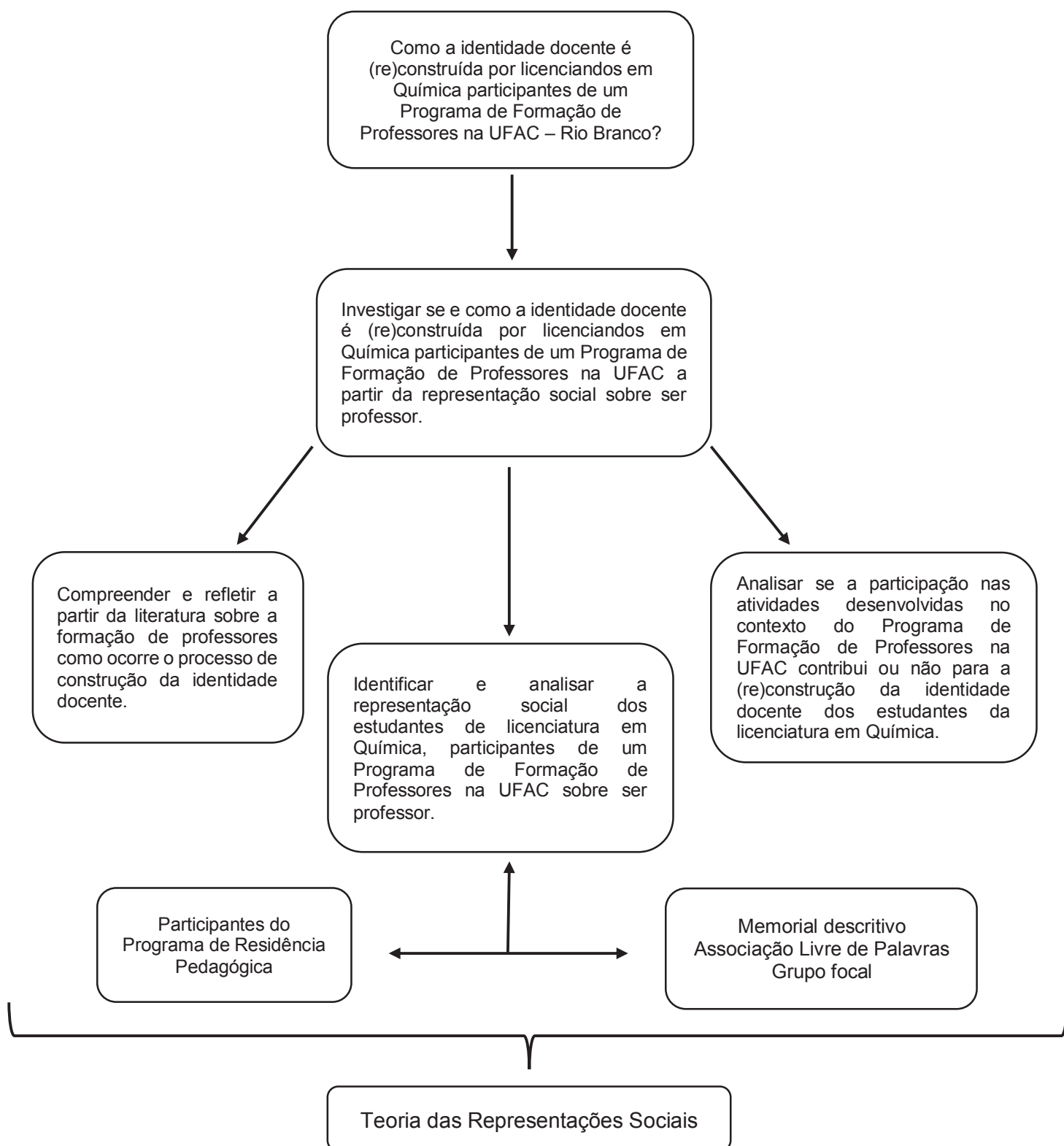
de Química no Brasil.

Diante do panorama apresentado pela revisão sistemática realizada, entendeu-se que as Representações Sociais e o Ser Professor de Química abrem importantes possibilidades de estudos sobre a formação inicial e continuada de professores de química, ao mesmo tempo em que apontam para outras demandas a serem pesquisadas.

No capítulo a seguir, apresentam-se os caminhos que nortearam metodologicamente o desenvolvimento desta investigação, caracterizando instrumentos utilizados na constituição dos dados e os procedimentos de organização, descrição e análise dos resultados.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

FIGURA 5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA



FONTE: Organizado pelas autoras.

Como observado na Figura 5, este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso metodológico empregado nesta pesquisa. Para isso, inicialmente, discutiu-se sobre o delineamento da pesquisa, esclarecendo a opção metodológica adotada, bem como os instrumentos utilizados na constituição dos dados e os procedimentos de organização, descrição e análise dos resultados.

5.1 PROCEDIMENTOS PRELIMINARES: PROCESSOS ÉTICOS

A primeira etapa da pesquisa teve duração de aproximadamente 3 meses, entre outubro e dezembro do ano de 2018, com a submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do acesso a Plataforma Brasil²⁹. O projeto foi submetido com Comprovante de Registro CEP/UFPR 134429/2018 (ANEXO 1) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR conforme Parecer Consubstanciado nº 02330218.2.0000.0102 (ANEXO 2).

Para aqueles que concordaram em participar como participantes desta pesquisa, um contrato individual foi elaborado para a assinatura, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 3), bem como o preenchimento dos dados pessoais a fim de garantir aos colaboradores desta pesquisa privacidade de acordo com os parâmetros éticos.

Dessa forma, os nomes conferidos aos participantes desta pesquisa são nomes fictícios atribuídos a eles de acordo com elementos da Tabela Periódica³⁰. Os nomes foram aferidos aleatoriamente. Não foram consideradas questões de gênero ou qualquer outra característica que relacionasse o participante ao nome do elemento químico.

5.2 OPÇÃO METODOLÓGICA

²⁹ A plataforma Brasil consiste em um sistema eletrônico criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolva seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país. Link para acesso a página da plataforma Brasil: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>. Acesso em 10/12/2018.

³⁰ As Nações Unidas juntamente com a UNESCO, por meio de uma resolução, proclamaram o ano de 2019 como o ano que marca os 100 anos da criação de uma das ferramentas mais importantes para a história da Ciência. E no intuito de registrar nesta pesquisa esse importante acontecimento, foram atribuídos aos participantes nomes fictícios, conforme os elementos da Tabela Periódica e suas características.

A opção metodológica adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa. Considerando-se o caráter subjetivo que permeia todo o processo investigativo, a abordagem qualitativa destaca-se como a mais adequada para responder o problema desta pesquisa, já que uma de suas características é a busca pela compreensão em vez da explicação, e isso ocorre por meio da presença interpretativa do pesquisador em relação ao tratamento dos fenômenos.

O pesquisador passa da posição de espectador para a de ator da investigação, fazendo parte da situação em estudo. Sua ação influencia os dados, o que constitui em material relevante para a pesquisa (LANNER DE MOURA, 1995). A justificativa da opção pela pesquisa qualitativa diz respeito à valorização da “presença” (GONZALEZ- REY, 2011), bem como sobre a compreensão de cada professor participante que se constitui a partir da interação com o contexto da prática pedagógica.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é um termo genérico por agrupar diferentes estratégias de investigação, no entanto, em determinadas situações, esse tipo de pesquisa compartilha características semelhantes.

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outros sim formulados com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos venham selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder as questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...]. Recolhem naturalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Investigações dessa natureza têm, portanto, características próprias, como: i) A fonte direta de dados é o ambiente natural da pesquisa, no qual o investigador tem papel principal na produção dos dados. ii) Os dados são recolhidos em forma descritiva, e seus resultados são apresentados na pesquisa no mesmo formato, iii) Os interesses que norteiam os investigadores estão muito mais pontuados no processo de desenvolvimento da investigação do que simplesmente nos resultados ou produtos, iv) Os investigadores tendem a analisar os dados obtidos de forma indutiva, v) E por fim, os investigadores

qualitativos não se limitam em observar os comportamentos, mas se preocupam também com os significados atribuídos pelos sujeitos em suas ações e as dos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

5.3 UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu na Universidade Federal do Acre, com início em dezembro de 2018, a partir da aprovação do projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR. Os participantes da pesquisa são oito estudantes de graduação, do curso de Licenciatura em Química, que participaram do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto Multidisciplinar Química/Física, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

O estudo foi divulgado entre os estudantes bolsistas do subprojeto Multidisciplinar. Os residentes foram convidados voluntariamente a participar da pesquisa, uma vez que todos os 8 estudantes haviam participado do subprojeto como bolsistas. Os participantes convidados estavam cientes da possibilidade de desistência da pesquisa a qualquer momento sem nenhum ônus, penalidade ou prejuízos. Durante o processo de investigação, constituição de dados, descrição, análise e discussão dos dados, os participantes tiveram seus nomes reais omitidos, os quais foram substituídos por nomes fictícios conforme os elementos da tabela periódica.

Inicialmente, os estudantes responderam um questionário diagnóstico (APÊNDICE 2) organizado em três (3) blocos, com o objetivo de se obter informações sobre o perfil, sobre a vida acadêmica e suas concepções sobre ser professor. De acordo com as informações obtidas no primeiro bloco do questionário diagnóstico, participaram da pesquisa 8 estudantes que atuaram como bolsistas no Programa de Residência Pedagógica da UFAC, durante seu período de vigência, conforme edital da CAPES, sendo 4 homens e 4 mulheres com idades que variam entre 19 e 26 anos. Todos cursaram o Ensino Médio em escola pública regular e ingressaram no curso de Licenciatura em Química da UFAC, entre os anos de 2012 e 2016. No momento em que o questionário foi preenchido, os participantes da pesquisa estavam entre o quinto (5º) e o oitavo (8º) semestre letivo do curso.

5.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS UTILIZADOS

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa do tipo observação participante, que utiliza a Teoria da Representação Social como referencial teórico-metodológico e tendo em vista que as Representações Sociais são sempre de alguém e sobre algo, utilizaram-se três diferentes instrumentos para a constituição dos dados: o memorial descritivo, o roteiro do Grupo focal e o roteiro para a Associação Livre de Palavras e contrarresposta.

O primeiro instrumento memorial descritivo apresenta a trajetória da vida escolar dos participantes da pesquisa, a fim de que os dados encontrados contribuíssem para a construção do perfil escolar de cada participante, destacando os caminhos que os levaram ao curso de Licenciatura em Química da UFAC. Segundo Teno e Mello (2016), “os sujeitos em formação, ou os já em exercício recorrem à linguagem e à escrita como uma maneira de refletir sobre sua formação, sua vida, suas trajetórias como possibilidade de superação e explicações dos saberes que marcam sua caminhada” (2016, p. 26).

Nesse contexto, a utilização do memorial proporciona “informações relevantes sobre suas histórias de vida, sobre momentos históricos e sociais o que permite novos olhares para a realidade e a cultura, proporcionando sentido à sua trajetória” (TENÓ; MELLO, 2016, p. 29).

O segundo instrumento foi o roteiro de entrevista utilizado na realização do Grupo focal (APÊNDICE 7). O grupo focal foi realizado ao final das atividades presenciais do Programa de Residência Pedagógica e o roteiro elaborado buscava identificar os saberes construídos a partir da vivência experienciada no subprojeto Multidisciplinar Química/Física do Programa de Residência Pedagógica da UFAC, e de que forma a identidade docente foi (re)construída nesse período. A entrevista no grupo focal foi organizada de acordo com algumas orientações, apresentações; normas, regras e ações.

Para Gil (1999, p. 120), os grupos focais são caracterizados como:

(1) são livres, ou seja, o entrevistado permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas quando este se desvia do tema original, esforça-se para sua retomada; (2) é um tipo de técnica empregada em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas; (3) é um método utilizado com grupos de pessoas que passaram por uma

experiência específica, como assistir um filme, presenciar um acidente etc.; e (4) tal técnica requer grande habilidade do pesquisador, que deve respeitar o foco de interesse temático sem que isso implique conferir-lhe maior estruturação.

As narrativas originadas no Grupo focal foram gravadas em áudio, posteriormente textualizadas. Na análise dos dados textuais produzidos a partir do memorial descritivo e do Grupo focal, utilizou-se das contribuições da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). Esta técnica possibilita a visualização de núcleos organizadores, variáveis e a elaboração de categorias, presente nos discursos dos participantes.

O terceiro instrumento foi o roteiro da Associação Livre de Palavras (APÊNDICE 4, APÊNDICE 6), que possibilita a compreensão do processo de constituição, categorização e organização de uma representação, de acordo com a frequência de aparecimentos dos itens evocados, já que os mais evocados são caracterizados como os de maior importância para o grupo social (ANDRADE, 2003, p. 76-77).

Essa técnica permite ao participante da pesquisa a evocação de palavras que venham a sua mente de maneira espontânea, seja de forma escrita ou oral, a respeito de um termo indutor, palavra ou expressão, estimulada pelo pesquisador. As palavras evocadas foram analisadas a partir da Abordagem Processual proposta por Denise Jodelet (1989).

A abordagem processual proposta por Jodelet (1989) consiste em compreender os processos de objetivação e ancoragem. A autora compreende que as Representações Sociais precisam ser “estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm” (JODELET, 1989, p. 8).

5.5 PROCEDIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise dos dados pode ser compreendida como:

[...] o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

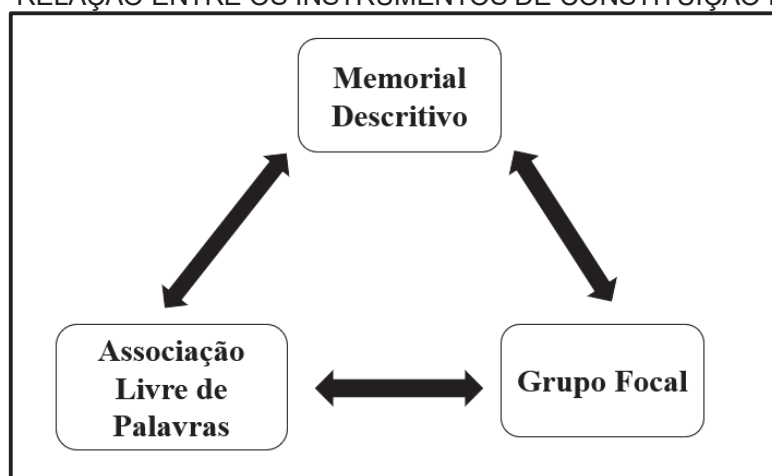
Dessa forma, os dados foram constituídos em dois momentos, o primeiro mediante a organização e caracterização das Associações Livres de Palavras (APÊNDICE 5 e APÊNDICE 7). Os participantes da pesquisa foram estimulados a evocarem até cinco palavras sobre o termo indutor 'Ser Professor de Química é...'. Para tanto, foram realizadas duas Associações Livres de Palavras, a primeira em janeiro de 2019, quando os estudantes organizavam as atividades a serem executas durante o ano de 2019. Nesse primeiro momento, os participantes da pesquisa foram convidados a evocar cinco palavras considerando uma ordem de importância, em que a primeira palavra era a mais importante e a quinta palavra, a menos importante. Em seguida foi solicitado a eles que, por meio de um desenho, definissem o que é ser professor de química.

A segunda Associação Livre de Palavras foi realizada em novembro de 2019 quando as atividades presenciais do Programa já haviam sido encerradas. Na segunda Associação Livre de Palavras, os participantes foram novamente convidados a evocar cinco palavras sobre o termo indutor 'Ser Professor de Química é', dessa vez, as palavras foram evocadas espontaneamente e não foi atribuída nenhuma ordem de importância. Em seguida, foi solicitado aos participantes que, de forma escrita, explicassem com suas palavras o que é ser professor de Química.

Após reunidas as palavras evocadas, foram agrupadas as palavras repetidas, idênticas ou sinônimas. Em uma primeira análise, as palavras evocadas foram organizadas por aproximações semânticas, isso "permite representar a informação de maneira condensada" (BARDIN, 2016, p. 59), como observa-se nos quadros 11 e 12. Para a análise das palavras evocadas, organização delas em campos semânticos e categorização, utilizou-se a triangulação de dados entre as palavras da primeira associação livre, as ilustrações e o memorial descritivo e, entre as palavras da segunda associação livre, a contrarresposta e o grupo focal.

Para Flick (2009), essa relação de triangulação de dados contribui na superação de um só método de coleta de dados por combinar diferentes métodos com um mesmo grau de importância. Segundo Stake (2011, p. 47), “devemos triangular” os dados a fim de termos a certeza de que eles foram interpretados da maneira correta. De posse das informações coletadas, buscou-se organizar a análise dos dados mediante a relação entre os instrumentos utilizados na constituição dos dados, conforme apresentado na figura 6.

FIGURA 6 – RELAÇÃO ENTRE OS INSTRUMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DOS DADOS



FONTE: Organizada pelas autoras.

De acordo com a relação proposta, compreende-se a triangulação como um processo dependente entre os dados constituídos a partir dos três instrumentos utilizados na pesquisa. Dessa forma, o *corpus* da pesquisa é constituído especificamente por duas Associação Livre de Palavras, pela síntese do memorial descritivo, pela textualização do áudio gravado no Grupo focal, pelas contrarrespostas e pelas respostas das questões dissertativas. Mediante a descrição e análise das Associações Livres de Palavras, das ilustrações³¹ e do questionamento dissertativo, deu-se início à elaboração da síntese de cada instrumento (APÊNDICE 5 e APÊNDICE 7), dos Memoriais Descritivos (APÊNDICE 3) e da textualização do áudio gravado do Grupo focal (APÊNDICE 9). No quadro 10 estão organizadas informações relativas ao *corpus* da pesquisa.

³¹ Os participantes da pesquisa foram contatados em 2021 para explicarem as imagens que eles ilustraram.

QUADRO 10 – CORPUS DA PESQUISA

CORPUS	INTERLOCUTORES	CONTEÚDO TEXTUAL
8 - Sínteses dos Memoriais descritivos	Licenciandos em Química	Escrito
2 - Evocações de palavras	Licenciandos em Química	Escrito
2 – Contrarrespostas	Licenciandos em Química	Ilustrado/Escrito
8 - Questões dissertativas	Licenciandos em Química	Escrito
1 - Grupo focal	Licenciandos em Química	Falado

FONTE: Organizado pelas autoras.

Constituído o *corpus* da pesquisa, as análises dos documentos foram feitas de acordo com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Segundo Bardin (2016, p. 48), o termo análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para a autora, “as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos, a saber: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2016, p. 125). A pré-análise é a fase de organização, cujo objetivo consiste em “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125).

De maneira geral, a pré-análise compreende: a) a leitura “flutuante” – primeiro contato com documentos obtidos a partir da aplicação dos instrumentos de constituição dos dados; b) “A escolha dos documentos” – escolha dos documentos que farão parte do *corpus* de análise; c) “Formulação das hipóteses e objetivos” - a partir da leitura dos dados; d) “A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores” – servirão na interpretação do material coletado; e) “A preparação do material” – é a preparação formal dos documentos (BARDIN, 2016, p. 126-131).

A segunda fase é a exploração do material. De acordo com Bardin (2016, p. 131), “Esta fase consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Nessa fase, os textos de cada documento que compõem o *corpus* da pesquisa

são codificados e organizados em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) e agrupados tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais. A terceira e última fase consiste no tratamento dos resultados obtidos e interpretação, na qual os conteúdos manifestos nos documentos são analisados de maneira a serem significativos. Dessa forma, os resultados obtidos são confrontados com referencial teórico e as inferências podem servir de base para outras análises.

No capítulo a seguir, são descritos, analisados e discutidos os resultados constituídos a partir da triangulação dos instrumentos utilizados na pesquisa, de acordo com as considerações apresentadas neste capítulo.

6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM QUÍMICA DA UFAC

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise dos dados produzidos a partir dos memoriais descritivos, da associação livre de palavras e do grupo focal³², realizados com 8 estudantes do curso de Licenciatura em Química da UFAC, todos participantes voluntários desta pesquisa. Na busca por preservar a identidade dos participantes da pesquisa, atribuíram-se a eles, de forma aleatória, nomes fictícios³³.

6.1 PERFIL ACADÊMICO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nosso intuito neste primeiro item é o de situar o leitor quanto ao perfil dos participantes da pesquisa no início de suas atividades no Programa, para tanto, o questionário foi organizado em três blocos. No bloco 1, estão descritas informações que tratam das Informações gerais sobre os participantes da pesquisa. Tais informações foram apresentadas no subitem 5.3 Universo da Pesquisa, no capítulo 5, desta tese.

O bloco 2 buscou investigar sobre as Informações Acadêmicas dos participantes. Inicialmente foi questionado aos participantes se o Curso de Licenciatura em Química era o curso que eles gostariam de fazer depois terminado o Ensino Médio. Cerca de 4 dos 8 participantes alegaram que sim, a Licenciatura em Química era o curso de interesse ao final do Ensino Médio. Outros 4 participantes disseram que não tinham interesse em cursar Licenciatura em Química, segundo eles, os cursos pretendidos como primeira opção após o Ensino Médio eram “*Engenharia Civil; Engenharia Elétrica e Engenharia Floresta*”.

Em seguida, eles foram questionados se pretendiam concluir o curso de Licenciatura em Química e se gostariam de cursar outra graduação. Todos os 8 participantes alegam que irão concluir o curso de Licenciatura em Química.

³² Os trechos dos documentos utilizados como fonte de dados estão presentes nesta análise, com destaque em itálico para serem diferenciados das reflexões da literatura.

³³ Os participantes serão identificados nesta pesquisa pelos seguintes nomes fictícios: Cromo; Cloro; Sódio; Paládio; Carbono; Magnésio; Nitrogênio e Selênio.

Desses, 7 participantes desejam fazer outro curso de graduação. E citam como opções cursos considerados de elite, como “*Direito; Medicina na Bolívia; Farmácia; Medicina Veterinária; Engenharia Civil, dentre outros*”.

Foi questionado aos participantes se havia alguma pessoa que os motivava a continuar no curso de Licenciatura em Química. Dos 8 participantes da pesquisa, 7 disseram que são motivados a continuar por “*amigos; familiares (mães e tios) e outros*”. Ainda no bloco 2, foram questionados aos participantes quais os motivos que os levaram a optar pela carreira docente. Em suas respostas, eles alegam motivações diferentes, como “*vocação; oportunidade; incentivo; salário; por gosto; indecisão e dentre outros*”.

O bloco 3 buscou compreender as percepções dos participantes da pesquisa sobre o Ser Professor. Foi questionado aos participantes se eles possuem algum familiar que é professor. Dos 8 participantes, 5 disseram não terem familiares com a profissão professor, enquanto outros 3 participantes alegaram terem familiares cuja profissão é a docência. Ao serem questionados sobre o grau de parentesco com esses familiares professores, os participantes citaram a “*mãe e uma tia distante*”. Segundo os 3 participantes da pesquisa, apesar das dificuldades com a profissão, seus familiares demonstram “*amor*” pela docência, e alegam se identificar com a profissão desde criança em suas brincadeiras.

Foi perguntado aos participantes se eles já haviam cursado alguma disciplina de Estágio Supervisionado, uma vez que no Programa de Residência Pedagógica o objetivo principal é o exercício da docência, por meio da regência. Todos os 8 participantes disseram já terem cursado ao menos uma disciplina de estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Química. Para eles, o estágio supervisionado foi:

Foi ótimo e excelente – [Paládio, grifo nosso].

Aprendi que para ser professor não basta ter só o diploma, tem que ter alma – [Magnésio, grifo nosso].

Foi tranquilo, turma pequena em uma escola rural – [Cromo, grifo nosso].

Foi uma experiência além das expectativas, juntamente com o nervosismo – [Sódio, grifo nosso].

Foi motivacional, me fez lembrar o motivo pelo qual estou no curso – [Cloro, grifo nosso].

Foi aproveitável – [Selênio, grifo nosso].

Foi estranho, nunca estive em uma sala para lecionar antes, e ficar ali foi muito tenso – [Nitrogênio, grifo nosso].

Não foi tão bom, não há tempo suficiente para ver de fato como é a profissão – [Carbono, grifo nosso].

De maneira geral, a partir dos dados obtidos por meio do questionário diagnóstico (APÊNDICE 3), destacou-se que 4 dos 8 participantes tinham a licenciatura em Química como opção após a conclusão do Ensino Médio. Enquanto os outros 4 participantes tinham como opção cursos considerados de elite, como engenharia.

Dentre eles, apenas 1 participante pretende ser professor, diante dos outros 7 participantes que almejam fazer outra graduação ao final do curso de licenciatura, o que possivelmente indica que as construções identitárias com a profissão não estão fortalecidas entre os participantes da pesquisa. Contudo, eles apontam fatores como: “*oportunidade, incentivo e salário*” para continuarem na carreira docente. O Estado do Acre não possui polos industriais, o que dificulta o campo de atuação para determina áreas, a produção econômica está muito relacionada ao agronegócio, o que faz da docência um campo de trabalho com maiores oportunidades.

Além disso, 7 participantes disseram serem motivados por familiares e amigos a concluírem o curso de Licenciatura em Química na UFAC. Desses 7, 3 participantes possuem familiares que têm como profissão a docência, e eles percebem que existem dificuldades com a profissão, porém, seus familiares demonstram “*amor*” pela carreira escolhida. Percebe-se que a Representação Social sobre o ser professor de alguns participantes é também construída no âmbito familiar, devido à proximidade com que eles convivem com símbolos como: pajelas³⁴ de turma; trabalhos escolares; relatos da rotina diária, dentre outros.

³⁴ Termo utilizado pelos professores em Rio Branco/Acre para se referir à planilha de frequência e de notas dos alunos na escola.

As disciplinas de estágio supervisionado não retratam de fato como é ser professor e como se desenvolve o trabalho docente. Porém, é importante ressaltar que no curso de Licenciatura em Química da UFAC, de acordo com a estrutura curricular que foi implementada em 2012/1, as disciplinas de estágio supervisionado são ministradas por professores com graduação em Pedagogia e não com graduação em Licenciatura em Química. As disciplinas de Estágio Supervisionado para o curso de Licenciatura em Química são atribuídas aos docentes pelo Centro de Educação, Letras e Artes (CELA). Além disso, não há relatos de autorização aos professores do curso de Licenciatura em Química para o acompanhamento ou o compartilhamento das atividades das disciplinas de estágio supervisionado ministradas pelos professores indicados pelo CELA.

Inicialmente, percebe-se que a concepção de docência que os participantes da pesquisa possuem está relacionada ao imaginário social sobre a profissão. Apesar de o curso de Química na UFAC ser uma licenciatura, e os estudantes já estarem cursando a segunda metade do curso, eles não apresentam uma identidade bem definida em relação à profissão. Contudo, não se pode afirmar que eles tenham sofrido alguma influência por parte da iniciação científica, já que no curso existem atualmente cerca de 3 projetos vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), dos quais participam aproximadamente quatro (4) alunos, e um dos projetos é desenvolvido na área de ensino de química.

Os estudantes, em sua maioria, durante o curso tiveram bolsas relacionadas ao PIBID, como observado nos registros do memorial descritivo (APÊNDICE 3). Dos 8 participantes da pesquisa, 3 estiveram envolvidos em ações pontuadas, de extensão, como a Semana de Química, ou em atividades de monitoria acadêmica, nas quais auxiliavam no preparo das aulas de laboratório ou nas revisões de aulas teóricas das disciplinas já cursadas. Espera-se compreender mais profundamente as concepções dos participantes da pesquisa sobre ser professor a partir das Representações Sociais e das vivências no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, por meio das atividades desenvolvidas.

Para tanto, no item a seguir serão abordados os dados constituídos na pesquisa a partir dos instrumentos utilizados.

6.2 REPRESENTAÇÃO SOCIAL E CATEGORIAS DA IDENTIDADE DOCENTE – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 1

Neste tópico, é apresentada e discutida a possível Representação Social dos participantes da pesquisa sobre ‘Ser Professor de Química’, atendendo ao segundo Objetivo Específico: **Identificar e analisar a Representação Social dos estudantes de licenciatura em Química, participantes de um Programa de Formação de Professores na UFAC sobre ser professor**. Para identificar a Representação Social sobre Ser Professor de Química, foi solicitado aos participantes que relacionassem até cinco palavras que lhes viessem à mente ao ouvir o termo indutor ‘Ser Professor de Química é’ e que representasse essa imagem por meio de um desenho.

As palavras foram evocadas em dois momentos nesta pesquisa. O primeiro momento (Associação Livre de Palavras 1) foi em janeiro de 2019, durante a organização das atividades a serem realizadas no Programa de Residência Pedagógica, no decorrer do mesmo ano, no qual, além da evocação das palavras, os participantes deveriam fazer uma ilustração que representasse ser professor de Química. O segundo momento (Associação Livre de Palavras 2) de associação livre de palavras foi em novembro de 2019, durante o grupo focal realizado no encerramento das atividades presenciais do Programa, no qual aos participantes da pesquisa foi solicitada a justificativa das palavras evocadas.

As análises das Representações Sociais dos participantes da pesquisa foram feitas a partir da Teoria da Representação Social (MOSCOVICI, 1961). Para Jodelet (1989, p. 8), as Representações Sociais precisam ser “estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm”.

Na primeira associação livre de palavras, foram evocadas 40 palavras, entre palavras repetidas e palavras não repetidas, e foram consideradas, para esta análise, 26 palavras não repetidas. De acordo com Bardin (2016, p. 57), as palavras evocadas são “representações de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros

de um grupo social com alguma estabilidade”. Para tanto, as 26 palavras consideradas foram agrupadas em campos semânticos e categorizadas a partir da aproximação que elas possuíam entre elas e de acordo com o contexto que elas apareciam no memorial descritivo e no questionário diagnóstico. As palavras evocadas e organizadas em campos semânticos estão relacionadas com sua respectiva frequência de evocação no quadro 11.

QUADRO 11 – PALAVRAS EVOCADAS SOBRE O TERMO ‘SER PROFESSOR DE QUÍMICA É’ – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 1

Campo Semântico 1 – Trabalho Docente		Campo Semântico 2 – Atributos Docente	
Palavras	Frequência de evocação	Palavras	Frequência de evocação
Ensinar	4	Inspirar	2
Conhecimento	3	Amigo	1
Nortear	3	Responsabilidade	1
Desafiador	3	Divertido	1
Competência	2	Esforço	1
Instrumento	2	Atitudes	1
Conciliar	2	Criativo	1
Habilidades	1	Influenciar	1
Aprendizagem	1	Dom	1
Facilitar	1	Amor	1
Mediar	1		
Libertar	1		
Transformador	1		
Ciência	1		
Pesquisador	1		
Experimentação	1		
Libertar	1		

FONTE: Organizado pelas autoras com base nas palavras evocadas na primeira Associação Livre de Palavras.

Durante a organização das palavras evocadas, constataram-se aspectos comuns entre elas, os quais foram utilizados na identificação e organização de dois campos semânticos.

No primeiro Campo Semântico, foram agrupadas as palavras que apresentam relação ao domínio necessário para o exercício da profissão docente. No segundo Campo Semântico, foram agrupadas as palavras que estão relacionadas às características daquele que pretende exercer a profissão de professor.

Percebe-se que a maioria das palavras evocadas e com maior frequência de evocação se refere ao trabalho docente (16); na sequência, aparecem algumas palavras relacionadas às características desse profissional (10), sendo a maioria evocada uma única vez. Essas palavras indicam o que é consenso entre os participantes do grupo, pois possuem um valor simbólico, que, de acordo com Abric (2003, p. 40), são “valores associados ao objeto representado”.

As palavras evocadas na associação livre de palavras 1 foram classificadas de acordo com as categorias e subcategorias proposta por Almeida, Freitas e Penso (2019). No quadro 12, as palavras evocadas estão organizadas em categorias identitárias, sobre o que essas autoras estabelecem como os diferentes tipos de identidades que podem constituir a Identidade Docente. Partiu-se do pressuposto de que esses diferentes tipos de identidades podem ser relacionados à Representação Social dos participantes da pesquisa sobre Ser Professor de Química, os quais emergiram a partir da análise dos instrumentos de coleta de dados, utilizando a análise de conteúdo.

QUADRO 12 – IDENTIDADES QUE COMPÕEM A IDENTIDADE DOCENTE NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

CATEGORIAS	SUBCATEGÓRIAS	PALAVRAS EVOCADAS
Identidade Profissional	Competências e Habilidades Específicas da Profissão	<i>Ensinar (4); Nortear (3), Conhecimento (3), Competência (2); Conciliar (2), Mediar (1), Facilitar (1) Habilidade (1); Responsabilidade (1)</i>
	Afetividade/Visão Interacionista das Aprendizagens	<i>Desafiador (3), Aprendizagem (1), Divertido (1); Amigo (1), Criativo (1); Esforço (1); Atitude (1), Influenciar (1), Inspirar (1)</i>
	Sentimento de Pertença	<i>Ciência (1); Pesquisador (1); Experimentação (1)</i>
	Razão Social da Profissão	<i>Transformador (1)</i>
	Visão Política da Educação	<i>Libertar (1)</i>
Identidade Instrumental	Visão Funcionalista	<i>Instrumento (2)</i>
Identidade Missionária	Visão Redentora	<i>Amor (1), Dom (1)</i>

FONTE: Organizado pelas autoras com base nas palavras evocadas na primeira Associação Livre de Palavras 1 e na pesquisa de Almeida, Penso e Freitas (2019).

A identidade mais destacada pelos participantes da pesquisa foi a Identidade Profissional, com maior número de palavras evocadas e de maior frequência. Na sequência, encontram-se a Identidade Instrumental e a Identidade Missionária, com pouquíssimas palavras evocadas.

6.2.1 Identidade Profissional

Em relação à Identidade Profissional, as palavras “*Ensinar; Nortear; Conhecimento; Competência; Conciliar, Mediar; Facilitar; Habilidades e Responsabilidade*” são as evocações que se vinculam às atividades relativas ao trabalho docente, baseadas em um conjunto de saberes, que identificam as Competências e Habilidades Específicas da Profissão, as quais são tradicionalmente desempenhadas pelos professores.

Quando confrontadas essas palavras evocadas e classificadas na categoria Identidade Profissional com informações sintetizadas no memorial descritivo, percebeu-se que a palavra “*Ensinar*”, que aparece com frequência de evocação 4 no quadro 11, se destaca por estar relacionada com a capacidade de o professor conduzir o processo de ensino aprendizagem, conforme observado nos excertos:

*Nas séries seguintes, os professores eram os mesmos, a mudança foi apenas com o professor de Matemática, ele era muito bom brincava com a gente e **na hora de ensinar algumas coisas ele levava umas músicas que fixava bem na cabeça da gente** e isso marcou bastante minha vida acadêmica [Carbono, grifo nosso].*

*[...] O professor de Biologia também era muito bom. Já o **professor de Matemática era fantástico, ele ensinava quase tudo por macetes fáceis**, só que quando ele se afastou o substituto dele **não tinha a mesma dinâmica de ensino**” [Cloro, grifo nosso].*

*A professora era bem tranquila, **não pegava muito pesado nos exercícios e provas**, ela era bem animada e **ensinava muito bem** [Nitrogênio, grifo nosso].*

Os participantes da pesquisa evidenciam que “*Ensinar*” é uma atividade importante para o exercício da docência e, à medida que o professor demonstra habilidade em ensinar, ele é reconhecido pelos participantes da pesquisa como um “*bom professor*”. A Representação da atividade de ensinar também aparece na ilustração dos participantes da pesquisa, como observado na figura 7.

FIGURA 7 –REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DO TERMO ENSINAR



FONTE: Participantes da Pesquisa (Jan/2019).

A figura 7, ilustrada por Nitrogênio, indica que o professor de Química é quem ensina com o objetivo de “[...] *ajudar a sociedade (o aluno) entender, compreender e identificar a ciência no cotidiano*” – [Nitrogênio] – Grifo Nosso, e esse trabalho é feito em um espaço definido, que é constituído de instrumentos próprios, como o quadro, a carteira do aluno, o giz ou o pincel para quadro branco, entre outros. Essa Representação é construída socialmente pelos participantes da pesquisa devido ao período contínuo e prolongado de observação das funções e atividades desenvolvidas pelo professor no ambiente escolar (MARCELO, 2009). Esse período prolongado de observação não dirigida é denominado por Marcelo (2009, p. 116) de “aprendizagem informal”, pois ele

desenvolve no futuro docente padrões mentais sobre o ensino, sobre o trabalho do professor e sobre o bom professor.

A evocação “*Conhecimento*”, por exemplo, se refere ao conhecimento do conteúdo que deve ser ensinado, conforme os trechos:

*É transmitir **todo o conhecimento aprendido ao longo da graduação e da vida**. – [Cromo, grifo nosso].*

*Profissional responsável por **transmitir o conhecimento** ao público de forma simples e prática – [Sódio, grifo nosso].*

*Aquele que **repassa o conhecimento** de tal forma que os alunos saibam reproduzir – [Cloro, grifo nosso].*

*“Levar o **conhecimento empírico e científico...**” – [Cloro, grifo nosso].*

Esse conhecimento necessário ao trabalho pedagógico relaciona-se aos saberes disciplinares, que, de acordo com Tardif (2014), são os saberes que,

[...] integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Eles correspondem a diversos campos de conhecimento (matemática, história, literatura etc.). São transmitidos nos cursos e departamentos universitários independente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores (2014, p. 38).

Palavras como “*Competência; Habilidades e Responsabilidade*” personalizam e prescrevem o comportamento da Representação Social (ABRIC, 2003). Elas ressaltam que a Representação dos participantes da pesquisa se pauta também nos conhecimentos pedagógicos necessários ao trabalho docente, apontando para o trabalho técnico do professor. Este trabalho técnico se relaciona com o domínio dos saberes da formação profissional, que, de acordo com Tardif (2014, p. 36), consiste em um conjunto de saberes que são “transmitidos aos professores em formação” inicial e em formação continuada, eles tratam dos conhecimentos relacionados à prática e aos métodos de ensino (saber-fazer), são saberes próprios do processo formativo do professor, o que favorece a incorporação da identidade profissional, pautada nas competências e habilidades específicas da profissão (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2009).

Silva e Oliveira (2009, p. 43) acreditam que a formação do professor “deve contemplar inúmeros aspectos [...], tais como conhecimento do conteúdo a ser ensinado, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico sobre a disciplina escolar, [...], dentre outros”. Nesse sentido, percebe-se nas respostas dos participantes que ‘Ser Professor de Química’ é “*Levar o **conhecimento empírico e científico** ...*”, conforme resposta do Selênio, mas trata-se do saber fazer e de desenvolver conhecimentos técnicos e pedagógicos para se desenvolver na profissão.

A palavra “*Competência*”, por exemplo, é evocada pelos participantes da pesquisa com frequência 2, e aparece reforçando um domínio relacionado ao saber e ao saber fazer. Zabala e Arnau (2010, p. 37) definem competência como uma “[...] intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”. Para esses autores, ter competência é mobilizar conhecimentos na resolução de problemas.

Essa competência necessária para mobilizar vários conhecimentos e saberes que permitem ao professor fazer escolhas no momento de ensinar, foi ilustrada por um dos participantes da pesquisa, conforme figura 8.

FIGURA 8 – REPRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE SOBRE O TERMO COMPETÊNCIA



FONTE: Participante da Pesquisa (Jun/2019)

De acordo com Paládio, que elaborou a ilustração da figura 8:

*“A imagem representa a dualidade do professor de química, sendo que **algumas vezes as coisas serão fáceis**, representando a parte do anjo, e **algumas vezes vai ser complicado**, representando o ser com chifre. Em relação às asas de cada lado, a asa aberta de anjo **representa a liberdade do professor para fazer novas atividades diferenciadas para conteúdos considerados mais fáceis de ser trabalhado**, já a outra asa virada para baixo **representa a acomodação a uma situação de certos conteúdos de química ou metodologia**. A ausência de braços é justamente a escolha do professor de química, **se ele vai construir sua identidade a partir da inovação ou da acomodação**. Ou simplesmente escolher não possuir braço para **utilizar as duas alternativas** como na imagem desenhada”. – [Paládio, grifo nosso].*

De acordo com Pérez-Gómez (1998), a formação do professor é baseada em um ensino por competência, pautada na perspectiva técnica em que o professor apenas domina as aplicações do conhecimento científico. Um tipo de trabalho instrumental, voltado apenas para a resolução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas, portanto, “o docente, nessa perspectiva, é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, [...]” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 357).

Essa perspectiva segue o modelo de treinamento, que “propõe planejar programas de formação, cujo propósito fundamental é o treinamento do professor/a nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades que se demonstrarem eficazes na investigação prévia” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 358). Nesse caso, o objetivo é o de formar um docente com competências técnicas específicas e com habilidades de intervenção, possibilitando ao professor “*Nortear*”, “*Conciliar*”, “*Facilitar*” e “*Mediar*” situações próprias do contexto de sua prática pedagógica, de maneira que os resultados que se esperam do processo de ensino aprendizagem sejam alcançados.

Ainda, na categoria Identidade Profissional, destaca-se a subcategoria composta: Visão Interacionista das Aprendizagens permeada pela Afetividade,

as quais serão discutidas em conjunto por entender que nos relatos dos participantes da pesquisa elas são codependentes.

Ao evocarem a palavra “*Aprendizagem*”, os participantes da pesquisa indicam que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve a partir das interações entre os grupos que compõem a escola. São as relações interpessoais que possibilitam ao professor promover diferentes motivações no estudante, que vão sendo paulatinamente construídas a partir de diferentes estratégias. Essas relações estão presentes na formação escolar dos participantes da pesquisa, como observado nos excertos a seguir, encontrados no memorial descritivo (APÊNDICE 3):

Ajudar os alunos a aprender e a compreender os acontecimentos – [Nitrogênio, grifo nosso].

Criar metodologias e estratégias para que os alunos aprendam com mais facilidade – [Paládio, grifo nosso].

Já as evocações “*Divertido; Criativo; Esforço; Inspirar, Influenciar, Atitude e Amigo*” compõem a Afetividade que permeia as interações sociais no processo de aprendizagem, que é compreendida por Almeida, Penso e Freitas (2019, p. 27) como “a disposição do ser humano em ser afetado tanto pelo mundo externo como interno, sendo ela fundante no processo de aprendizagem cognitiva subjetiva”, cuja compreensão é pautada nos postulados de Wallon (2008). Essa afetividade é compreendida pelas autoras “na forma de se perceber o ser professor”, no efetivo desempenho do trabalho docente e que pode envolver um sentimento positivo ou negativo em relação à profissão. De acordo com os participantes da pesquisa, essa afetividade na relação professor-aluno está diretamente relacionada à motivação para a aprendizagem. Conforme destacado nos seguintes trechos do Memorial Descritivo (Apêndice 3):

[...] gostava de Química, pois a professora era muito chata e fazia com que todos prestassem atenção na aula, que eram sempre criativas e descontraídas [Magnésio, grifo nosso].

[...] Os professores eram bons, minha professora de Química era excelente, foi ela a responsável por eu começar a gostar dessa área [Cloro, grifo nosso].

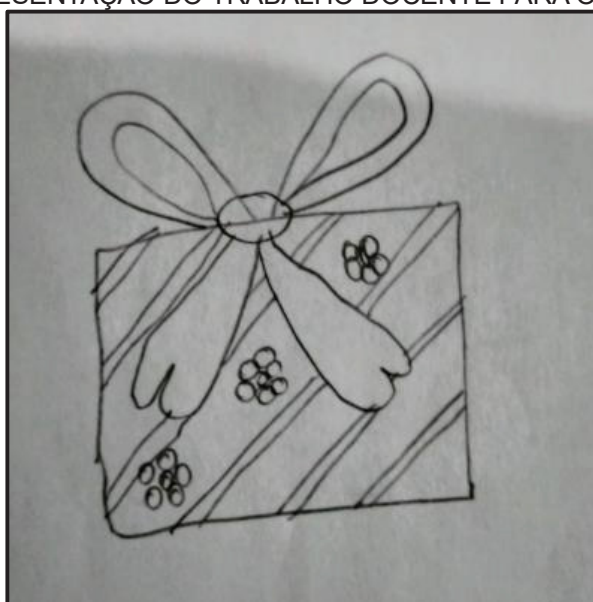
Nas séries seguintes, os professores eram os mesmos, a mudança foi apenas com o professor de Matemática, **ele era muito bom brincava com a gente e [...]e isso marcou bastante minha vida acadêmica** [Carbono, grifo nosso].

Foi nessa série que **minha professora de Ciências me elogiou**, era o primeiro elogio que recebia na escola. Foi depois de uma apresentação de trabalho sobre sistema reprodutor feminino, **um simples ato, mas que teve um grande impacto para mim, a partir daquele momento eu perdi o medo e a vergonha de falar em público, e comecei a pegar gosto pela coisa, queria sempre apresentar trabalho, e me esforçava o máximo para ser o melhor**. Talvez nesse momento tenha começado a florescer em mim o desejo de ser professor [Cloro, grifo nosso].

“[...] ótimos professores não deixaram esse período passar em branco, e hoje são **modelos de inspiração** na carreira que seguem” [Sódio, grifo nosso].

A Figura 9 representa um professor-presente, que de acordo com o participante Magnésio, é aquele que “[...] **tenha novidades para mostrar aos alunos, que sempre esteja motivado para que o aluno tenha interesse na disciplina de Química**” [Magnésio, grifo nosso].

FIGURA 9 –REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA O TERMO INSPIRAR



FONTE: Participantes da Pesquisa (Jan/2019).

De acordo com Kullo (2002), a afetividade docente permite o estabelecimento de um vínculo de confiança entre professor e aluno, o qual pode

levar à motivação em aprender. Wallon (2008) considera que a afetividade estabelecida entre aluno e professor em sala de aula é inerente ao processo de construção do conhecimento, e a qualidade dessa interação é que vai conceder ao objeto de conhecimento um sentido afetivo.

Outras subcategorias identificadas foram: Razão Social da Profissão e Visão Política da Educação. Nessas subcategorias estão relacionadas as palavras “*Transformador*” e “*Libertar*”, respectivamente.

Compreende-se que no decorrer da sua trajetória escolar, os estudantes construíram uma representação sobre ser professor relacionada à principal atividade realizada pelos professores em sala de aula, o ato de ensinar. Contudo, esse trabalho, na visão de apenas um dos participantes da pesquisa, deve ser desenvolvido com a finalidade de transformar a realidade social do estudante, e, de certa forma, pode se tornar “*Libertador*”, palavra também evocada uma única vez.

Segundo Almeida, Penso e Freitas (2019, p. 26), o professor desempenha um papel de “agente comprometido com a transformação” da sua realidade e da realidade daqueles que o circundam, ao mesmo tempo, o professor deveria desenvolver uma prática intencional atribuída à “libertação” para a autonomia, caracterizando a profissão docente como uma ação política. Isso fica evidente em duas das respostas da questão ‘17. Na sua opinião, qual o papel do professor?’ do questionário diagnóstico (APÊNDICE 2).

Formar cidadãos. Ser responsável pela formação do aluno em suas escolhas futuras – [Cromo, grifo nosso].

Ensinar, incentivar seus alunos, fazendo deles grandes pessoas – [Cloro, grifo nosso].

Francisco Júnior (2010, p. 32) ressalta que se deve ter cuidado ao se mencionar o ensino para a cidadania, pois na perspectiva freiriana, este não dever ser reduzido “[...] simplesmente a uma educação que prepare e adapte o indivíduo para a sociedade. Formar cidadão não é ajudá-lo a viver melhor nesta sociedade. [...]. É fazê-lo querer uma nova sociedade, mais justa economicamente, menos discriminatória, verdadeiramente democrática”.

Ao evocar a palavra “*Transformador*”, um dos participantes da pesquisa também destaca a importância do papel social que a profissão professor deveria abarcar, indicando que as habilidades e competências profissionais não se limitam apenas ao domínio do conteúdo e saber ensinar, mas deveriam incorporar um compromisso social com os estudantes, em que os professores devem estar comprometidos com o contexto político e social (Figura 10).

Tardif e Lessard (2014, p. 35) reforçam que é necessário que o professor tenha atitudes humanas, já que “*ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para serem humanos*” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 31, grifos dos autores). A figura 10 apresenta uma representação divertida e transformadora do trabalho docente para um dos participantes da pesquisa.

FIGURA 10 – REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA OS TERMOS DIVERTIDO E TRANSFORMADOR



FONTE: Participantes da Pesquisa (Jan/2019).

A figura 10 pode representar o professor como um “*agente de transformação*” capaz de relacionar ao seu trabalho conhecimentos e compreensões sobre os problemas sociais atuais que podem ser articulados aos conhecimentos científicos, artísticos; de forma que o professor não se torne omissos diante da diversidade cultural dos seus alunos. A figura reforça, ainda, uma visão não estereotipada do professor, por se tratar de uma representação

diferente do que tradicionalmente se observa, como por exemplo, na figura 7, na qual o professor tem uma Representação estereotipada e tradicional, reforçando a ideia de que o trabalho docente está diretamente relacionado ao domínio dos conteúdos específicos que se ensina e a maneira como se ensina (saber-fazer).

Ressalta-se, nesse caso, que o trabalho pedagógico não consiste apenas em saber ensinar uma ciência específica, mas que, ao ensinar, o professor de Química não deve desconsiderar os saberes populares advindos do senso comum trazidos pelos estudantes, fruto de suas experiências. De acordo com Francisco Júnior (2010, p. 26), “não existem conhecimentos superiores e inferiores, existem conhecimentos construídos de forma diferentes e que são mais aplicáveis ou menos aplicáveis em situações distintas”. Para esse mesmo autor, na perspectiva freiriana, “saber científico e saber do senso comum são indicotomizáveis”.

Considera-se que o fato de o papel do professor como agente de transformação ter sido mencionado apenas uma vez, por um único participante da pesquisa, revela que esse é um aspecto que ainda é pouco explorado e problematizado na formação inicial desses futuros professores, que seria o conhecimento e estudo da educação problematizadora na perspectiva freiriana, embora a inclusão dessa discussão esteja prevista no novo currículo do curso de Licenciatura em Química da UFAC/AC implantado em 2018.

As palavras como “*Ciências, Pesquisador e Experimentação*” conferem ao professor o Sentimento de Pertença, que caracterizam o reconhecimento de pertencimento a uma área de conhecimento definida, e apesar de serem evocadas com frequência 1 (Quadro 11), elas tratam de características que identificam e relacionam ao ser professor de química uma profissão com suas especificidades (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019).

Infere-se que todas essas evocações têm sido incorporadas no processo de construção da identidade docente, a partir de experiências vivenciadas na condição de alunos, não só da Educação Básica, mas na formação inicial. Segundo Alvez-Mazzotti (2002, p. 21), a Representação Social é “diretamente determinada pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e, portanto, fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere”.

À medida que os participantes da pesquisa vão construindo o que é ‘Ser

Professor', eles vão elencando Representações que já existiam para eles, a partir de diferentes situações vivenciadas em suas trajetórias escolares, enfatizando principalmente aquelas que se estabeleceram entre eles e seus professores. De acordo com Almeida, Penso e Freitas (2019, p. 22), a identidade em construção dos estudantes participantes da pesquisa é marcada por características da Identidade Profissional. Em diferentes momentos das respostas dos participantes, fica evidente que esses indivíduos recriam suas representações do contexto social onde estão inseridos, conforme a necessidade de transformar o não familiar em familiar (MOSCOVICI, 2015), a partir da ancoragem. Em outras palavras, “os sujeitos têm capacidade para criar Representações na sua práxis social, sob a influência de novas necessidades, de novos objetivos e motivações, que podem ser incorporados paulatinamente às representações do grupo e da sociedade” (NUÑEZ; RAMALHO; OLIVEIRA, 2014, p. 174).

Concorda-se com Campos, Gaspar e Moraes (2020) ao afirmarem que:

A docência é marcada por relações sociais que interferem diretamente na construção da identidade profissional e os valores sociais mobilizados nessas relações agregam sentido e significado para a profissão docente e é preciso considerar que ao iniciar a carreira, os/as professores/as não chegam sozinhos/as na sala de aula, pois carregam consigo uma série de sentidos, valores, crenças, saberes e ideias que foram construídos ao longo da sua trajetória pessoal, social e cultural (2020, p.97).

Espera-se que o professor que possua tais características seja capaz de mobilizar diferentes saberes pedagógicos, os quais se configuram como concepções, conhecimentos e representações provenientes das reflexões sobre a imagem do bom professor (TARDIF, 2014), reforçando a construção de uma identidade profissional (ALMEIDA, PENSO, FREITAS, 2019).

6.2.2 Identidade Instrumental

A segunda categoria identitária assinalada corresponde à Identidade Instrumental, com as palavras “*Instrumento*” alocadas na subcategoria Visão Funcionalista. Ao evocarem a palavra “*Instrumento*”, por exemplo, os estudantes participantes da pesquisa, ressaltam uma identidade em que o professor é um

“instrumento de transmissão dos conhecimentos definidos pelas normatizações do Estado”, a formação se dá pelo processo de transmissão do conhecimento, por uma única via, em que “o professor transmite o conhecimento e o aluno memoriza” (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019, p. 23).

Essa subcategoria é também expressa na questão ‘13. O que é ser professor?’ do questionário diagnóstico (APÊNDICE 2):

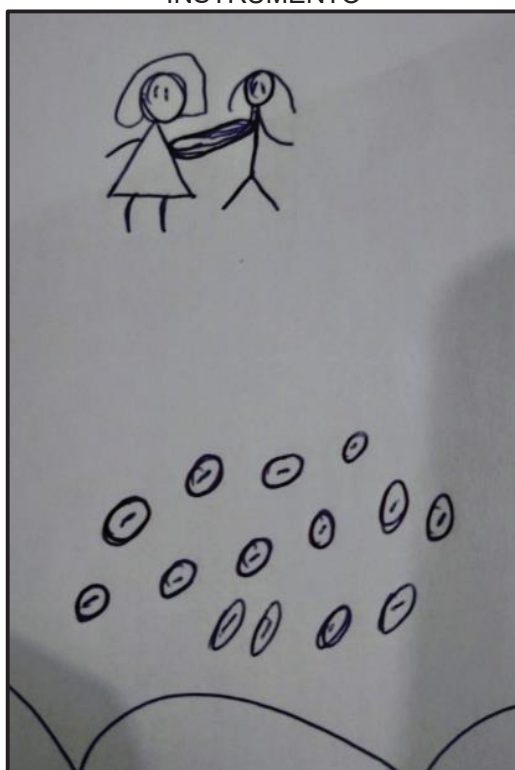
Conseguir transmitir de forma clara e precisa o que os alunos precisam aprender – [Paládio, grifo nosso].

É transmitir todo o conhecimento aprendido ao longo da graduação e da vida – [Cromo, grifo nosso].

*Ser a pessoa mais importante para a vida de uma pessoa.
Pois é ele quem conduz o aluno ao conhecimento –
[Magnésio, grifo nosso].*

Os participantes destacam o professor como um instrumento capaz de auxiliar na construção do conhecimento, e ele é a figura central nesse processo. Essa identidade é, também, expressa na imagem ilustrada pelo participante Magnésio, conforme ilustrado na Figura 11.

FIGURA 11 – REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA O TERMO INSTRUMENTO



FONTE: Participantes da Pesquisa (Jan/2019).

De acordo com Magnésio, “a escola é um solo fértil, onde o professor lança as sementes, que são os conhecimentos, e vai guiar o aluno no seu desenvolvimento” [Magnésio], apontando a centralização do processo de ensino e aprendizagem na figura do professor.

Infer-se que ambas as categorias de identidades Profissional e Instrumental estão sendo construídas a partir do modelo essencialista de formação, os licenciandos ainda em formação possuem uma visão “estereotipada de professor” (DINIZ PEREIRA, 2016, p. 17), na qual o professor é compreendido como um produto social, produzido a partir de uma linha de montagem, em consonância com as perspectivas técnica e acadêmica propostas por Pérez-Gómez (1998, p. 356). Para esse autor, “o professor/a é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação”.

6.2.3 Identidade Missionária

A subcategoria Identidade Missionária foi a última categoria identificada

nas palavras evocadas para a associação livre de palavras 1, as palavras “*Amor* e *Dom*” compõem a subcategoria Visão Redentora. Nessa subcategoria, segundo Almeida, Penso e Freitas (2019, p. 22), a docência é compreendida como “um sacerdócio, o pastor que guiará as ovelhas desgarradas”, a qual foi evocada apenas uma vez. Essa compreensão fica evidente na figura 12, na qual o professor deve guiar o aluno a alcançar seus objetivos.

FIGURA 12 –REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR PARA O TERMO DOM

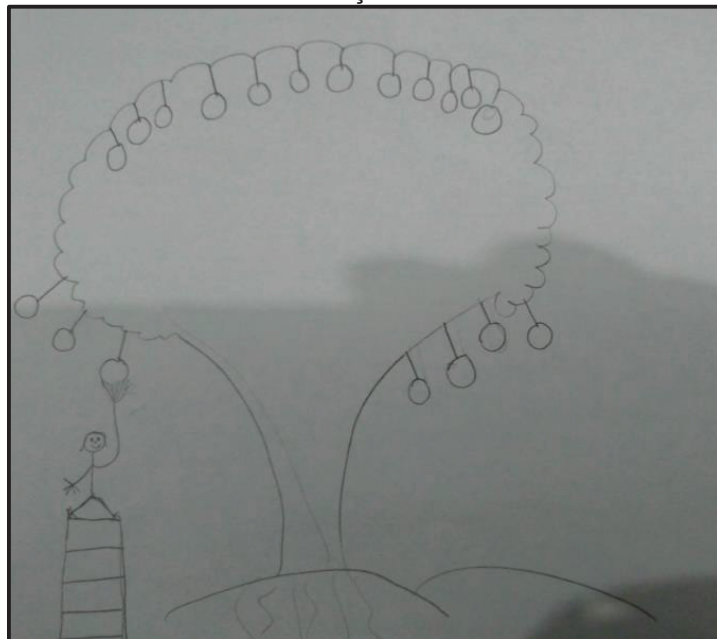


FONTE: Participantes da Pesquisa (Jan/2019).

A visão missionária ressalta que é o professor quem possui “a incumbência de transmitir valores” sociais a seus alunos, de forma a guiá-los para viverem em sociedade.

A imagem da figura 13 também representa a visão missionária da profissão docente, em que o conhecimento do professor é representado pela árvore, cujos frutos alimentam os alunos. Assim, os frutos seriam os conhecimentos, os quais os estudantes podem acessar diretamente da fonte, que seria o professor.

FIGURA 13 –REPRESENTAÇÃO DA VISÃO MISSIONÁRIA



FONTE: Participantes da Pesquisa (Jan/2019).

As palavras “*Dom e Amor*” destacam características do professor para o exercício da profissão, indicando uma visão romântica e simplista do trabalho docente, e indicam, ainda, a construção de uma Identidade Missionária.

Ser professor, de acordo com a Representação Social dos participantes da pesquisa, é ao mesmo tempo ser responsável pela formação educativa, pelo ato de ensinar, mas também requer habilidades emocionais no trato com os estudantes. O professor deve ser um incentivador, um exemplo, e uma inspiração na formação social do aluno; portanto, para os participantes da pesquisa, essas são “construções simbólicas que levam as marcas do tempo, do espaço e das relações que definem e articulam as diferentes partes da totalidade social” (ALLAIN, 2015, p. 72).

Percebe-se que a Representação Social dos participantes da pesquisa se assemelha às Representações Sociais dos participantes das teses, dissertações e artigos (BRAZ, 2013; ALBINO, 2014; MIRANDA, 2014; MIRANDA, REZENDE, LISBOA, 2015; VOGEL, 2016; MIRANDA, 2018; CARMO, JÚNIOR MAGALHÃES, KIOURANIS, 2018) encontradas na literatura, conforme discutido no item 4.2 dessa tese. Os licenciandos possuem uma Representação Social pautada no trabalho do professor de química, indicando que ela foi construída a partir da sua trajetória de vida, dos professores com quem conviveram e do contexto escolar.

Essa Representação Social é um produto do pensamento do senso comum dos participantes da pesquisa, dessa forma, a Representação sobre Ser Professor é construída no conceito do “bom professor”, e no campo da representação, os participantes dão significado à figura do professor no ato de “Ensinar”. Esse processo é também denominado por Moscovici (1978, 2015) de objetivação.

Esse processo de objetivação sustenta-se em um “sistema de crenças e valores pré-existent” (ALVEZ-MAZZOTTI, 2002, p. 18) para os participantes da pesquisa, pois envolve saberes da docência que estão diretamente relacionados aos conhecimentos construídos durante a trajetória escolar e nos primeiros anos da formação inicial dos participantes, a partir da condição de aluno de diferentes professores.

A construção desses saberes pelos participantes da pesquisa foi sendo moldada “pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 2012a, p. 20). Esse processo de significação resulta na ancoragem, que é representada a partir das palavras evocadas, das ilustrações e das respostas descritas no questionário.

Compreende-se que os estudantes participantes da pesquisa vêm de uma formação pautada na perspectiva técnica e acadêmica, que em alguns momentos é perpassada por uma perspectiva prática (PÉREZ-GOMÉZ, 1998). Essa formação relaciona-se ao modelo essencialista e muito pouco ao modelo crítico-integrativo (DINIZ PEREIRA, 2016), possibilitando ao estudante em formação a construção de uma identidade docente, que, de acordo com a Representação Social (dimensão educacional) apresentada, pauta-se, principalmente em uma identidade profissional, que é, em alguns momentos, permeada pela identidade instrumental e pela identidade missionária.

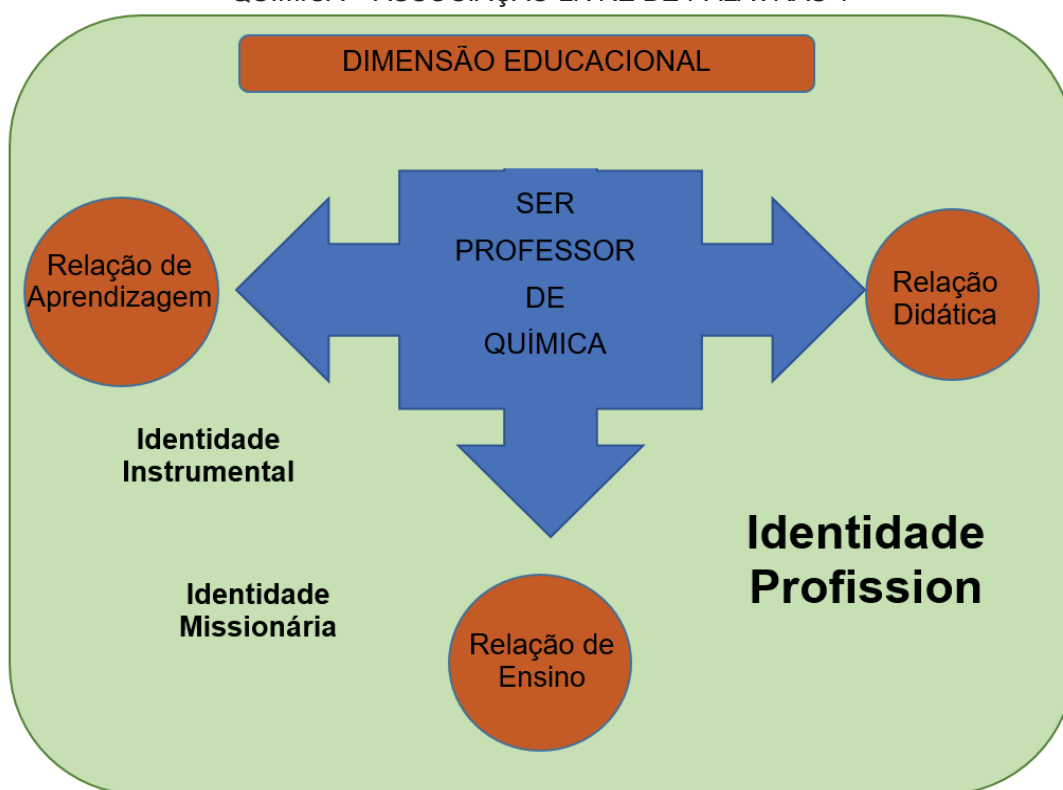
Assim, depreende-se que a Representação Social dos participantes da pesquisa sobre Ser Professor de Química, na primeira Associação Livre de Palavras, está pautada na dimensão educacional, pois “engloba representações relacionadas ao ato educativo e às práticas específicas inerentes à profissão”³⁵

³⁵ No texto, em francês, lê-se: “[...] les représentations liées à l’acte pédagogique et aux pratiques spécifiques inhérentes à la profession”.

(MOERMAN, 2011, p. 73, tradução nossa), privilegiando as relações entre professor, aluno e saber, o que inclui a relação didática, a relação de aprendizagem e a relação de ensino.

A figura 14 apresenta um esquema gráfico que sintetiza a Representação Social sobre 'Ser Professor de Química' dos estudantes participantes da pesquisa, a partir da análise das palavras evocadas na Associação Livre de Palavras 1, conforme o que foi proposto no segundo Objetivo Específico desta pesquisa.

FIGURA 14 – SÍNTESE DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE SER PROFESSOR DE QUÍMICA – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 1



FONTE: Organizado pelas autoras com base na categorização em Campos Semânticos do Quadro 11 e nas Categorias Identitárias do Quadro 12.

No tópico a seguir, serão apresentadas e discutidas as Representações Sociais dos estudantes participantes desta pesquisa, a partir da segunda Associação Livre de Palavras realizada em novembro de 2019, após o término das atividades presenciais do Programa de Residência Pedagógica, no subprojeto multidisciplinar Química/Física.

6.3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL E CATEGORIAS DA IDENTIDADE DOCENTE – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 2

A fim de investigar possíveis mudanças na Representação Social dos participantes da pesquisa, foi aplicada uma segunda Associação Livre de Palavras, em novembro de 2019, durante o grupo focal realizado no encerramento das atividades presenciais do Programa de Residência Pedagógica. Na segunda associação livre de palavras, foram evocadas 40 palavras, entre palavras repetidas e palavras não repetidas, e foram consideradas 25 palavras não repetidas.

De acordo com Bardin (2016, p. 57), as palavras evocadas são “representações de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligadas da sua realidade objetiva, partilhadas pelos membros de um grupo social com alguma estabilidade”. Para tanto, as 25 palavras consideradas foram agrupadas em campos semânticos a partir da aproximação que elas possuem com o termo indutor ‘Ser Professor de Química é’. As 25 palavras evocadas que foram organizadas em campos semânticos estão listadas conforme sua respectiva frequência de evocação no quadro 13.

QUADRO 13 –PALAVRAS EVOCADAS SOBRE O TERMO ‘SER PROFESSOR DE QUÍMICA É’ – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 2

Campo Semântico 01 – Trabalho Docente		Campo Semântico 02 – Atributos Docente	
Palavras	Frequência de evocação	Palavras	Frequência de evocação
Difícil	4	Dedicado	2
Prazeroso	3	Aprender	1
Gratificante	3	Viver	1
Batalhar	3	Responsável	1
Estressante	2	Referência	1
Doloroso	2	Paciente	1
Ensinar	2	Incentivar	1
Vencedor	2	Dinâmico	1
Desanimador	1	Astuto	1
Perigoso	1	Inspirar	1
Fragilizar-se	1	Excelente	1
Saber	1		
Transformador	1		

Problematiza r	1		
-------------------	---	--	--

FONTE: Organizado pelas autoras com base nas palavras evocadas na segunda Associação Livre de Palavras.

Assim, como na primeira associação livre de palavras, durante a organização das palavras evocadas, observaram-se alguns aspectos comuns entre elas, os quais foram utilizados na identificação e organização de dois campos semânticos.

No primeiro Campo Semântico se encontram palavras relacionadas ao saber e ao saber fazer para atuação docente; e no segundo Campo Semântico, as palavras referentes às qualidades inerentes àquele que pretende atuar como professor. Percebe-se que a maioria das palavras evocadas e com maior frequência de evocação se refere ao trabalho docente (14), na sequência, palavras relacionadas às características desse profissional (11). Essas evocações indicam as compreensões dos estudantes participantes da pesquisa sobre Ser Professor de Química e estão associadas ao objeto representado por eles (ABRIC, 2003).

As palavras evocadas na associação livre de palavras 2 foram categorizadas de acordo com as categorias e subcategorias estabelecidas por Almeida, Freitas e Penso (2019). No quadro 14, as palavras estão organizadas em categorias identitárias, as quais compõem a identidade docente que está vinculada à Representação Social dos participantes da pesquisa.

QUADRO 14 – IDENTIDADES QUE COMPÕEM A IDENTIDADE DOCENTE NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PALAVRAS EVOCADAS
Identidade Profissional	Afetividade/Visão Interacionista das Aprendizagens	<i>Prazeroso (3); Gratificante (3); Vencedor (2), Aprender (1); Astuto (1), Dinâmico (1); Paciente (1); Referência (1); Incentivar (1); Excelente (1)</i>
	Competências e Habilidades Específicas da Profissão	<i>Difícil (4); Ensinar (2); Saber (1); Responsável (1); Viver (1); Problematizar (1)</i>
	Razão Social da Profissão	<i>Batalhar (3); Transformador (1), Inspirar (1)</i>
Identidade Proletária	Desprestígio e Desvalorização da Força de Trabalho	<i>Doloroso (2); Fragilizar-se (1)</i>
	Precarização das Condições de Trabalho	<i>Perigoso (1)</i>
Identidade	Controle do Estado	<i>Estressante (2),</i>

Instrumental		<i>Desanimador (1)</i>
Identidade Missionária	Visão Redentora	<i>Dedicado (2)</i>

FONTE: Organizado pelas autoras com base nas palavras evocadas na primeira Associação Livre de Palavras 1 e na pesquisa de Almeida, Penso e Freitas (2019).

A identidade mais destacada pelos participantes da pesquisa foi a Identidade Profissional, com maior número de palavras evocadas e de maior frequência. Na sequência, encontra-se a Identidade Instrumental, Identidade Proletária e a Identidade Missionária com um número bem inferior de palavras evocadas. Essas categorias e subcategorias aparecem como definidoras da identidade docente a partir da análise das palavras evocadas. Compreende-se, como Almeida, Penso e Freitas (2019, p. 34), que o processo de construção da identidade docente é sustentado por tais identidades, uma vez que este processo se desenvolve “durante toda a trajetória social do sujeito, extrapolando a sua fase de escolarização, formação e atuação profissional”.

6.3.1 Identidade Profissional

Na Categoria Identidade Profissional, destaca-se a subcategoria composta: Afetividade e Visão Interacionista das Aprendizagens, discutidas em conjunto por entender que nos relatos dos participantes da pesquisa elas são codependentes. A subcategoria afetividade pode ressaltar compreensões positivas ou negativas da profissão docente, associadas principalmente à forma como o indivíduo se vê professor. A subcategoria visão interacionista da aprendizagem enfoca o papel social, bem como a valorização das relações entre o professor e seus pares, no processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019). No caso das palavras evocadas e das contrarrespostas, o que se observou é que os participantes da pesquisa associaram visões positivas e negativas sobre a profissão, baseadas no resultado da interação ocorrida durante o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio, quando eles atuaram como professores de Química no âmbito da Residência Pedagógica, por esse motivo, essas subcategorias foram agrupadas em uma única subcategoria.

Ao evocarem as palavras “*Prazeroso; Gratificante; Vencedor; Dinâmico; e Paciente*”, os participantes ressaltam uma visão positiva da profissão quando

consideram que os alunos aprenderam, quando conseguem vencer a resistência dos alunos à aprendizagem, e quando os próprios alunos reconhecem seu aprendizado. Conforme os trechos extraídos das contrarrespostas:

*Tem seus altos e baixos, **gratificante** depois da aula quando os **alunos gostam, elogiam e dizem que aprenderam**. [...]. – [Nitrogênio, grifo nosso].*

*[...]. Depois de tudo isso, **o professor de química é um vencedor** – [Sódio, grifo nosso].*

*Ser professor de química não é uma tarefa fácil, muitas barreiras precisam ser vencidas, mas é **gratificante levar conhecimento** e no final torna-se **gratificante** – [Cloro, grifo nosso].*

*[...]. Também é um agente transformador, que **usa a paciência para ultrapassar a resistência por parte dos alunos**. [...]. – [Sódio, grifo nosso].*

Para os participantes da pesquisa, o resultado de todo o trabalho desenvolvido apresenta-se nas conquistas de seus alunos, tornando o próprio trabalho gratificante, como reforçado nos excertos do grupo focal:

*No começo, eu não estava gostando, mas **depois que fomos lecionando, preparando e desenvolvendo as aulas, os alunos começam a falar com você, “e aí, professor”, eu gostei**. Começa a melhorar - [Paládio, grifo nosso].*

*A gente sempre bate em cima da questão do salário, mas quando **você chega na sala dá uma aula que todo mundo presta atenção e você percebe que o aluno aprendeu**, você até esquece do salário, esquece que o salário é pouco, **tu sai dali feliz** – [Cloro, grifo nosso].*

A partir dos trechos acima, Paládio e Cloro, expressam uma visão positiva a respeito do exercício da profissão docente, pois sua motivação profissional ocorre na medida em que seus alunos demonstram construir conhecimento. Segundo Marcelo (2009, p. 123), “[...] a motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades,

evoluam, cresçam”, e essa motivação profissional é uma constante presente na construção da identidade docente.

Percebe-se, em outros trechos, que, segundo os participantes da pesquisa, a afetividade que envolve o trabalho do professor está relacionada à conquista do respeito dos alunos, e só a partir desse respeito é possível desenvolver a motivação para a aprendizagem. Consideram também que é necessário “*Aprender*” como desenvolver essa capacidade, e para desenvolvê-la o professor precisa ser “*Astuto*”. Conforme trechos da contrarresposta e, principalmente, no grupo focal:

*Não é só conteúdo. Acho que a primeira coisa é o que a Preceptora falou, **conquistar o respeito dos alunos**, ela (Preceptora) disse que **os alunos só ficam quietos na aula dela porque ela (Preceptora) tem o respeito**, os alunos a respeitam (Preceptora) e tudo mais e com isso eles ficam quietos. Uma das coisas que **a gente precisa aprender** realmente é isso, **conquistar o respeito dos alunos. Ter um método** para conquistar o respeito dos alunos – [Cromo, grifo nosso].*

***Eu quero ser professor justamente por causa dessa relação que tive com os alunos**, eu quero ser professor, mas quero fazer outro curso também. – [Paládio, grifo nosso].*

*Uma coisa que **eu aprendi** é, que para tu controlar uma turma, **para você ganhar a turma**. Quando eu comecei com as atividades no segundo ano **eu peguei amizade com a turma do fundão. Minha aula fluía tranquilo**, até estava conversando com um aluno na rua, e ele falou “**professor, senti saudades suas, oh**” – [Sódio, grifo nosso].*

*[...] de todas as regências que dei, se a senhora me perguntar **quantas foram boas**, eu digo **1(uma)**, que a foi a primeira aula de Gases, que **ali eu consegui fazer os alunos participarem**, essa aula eu gostei. **Se todas as minhas aulas forem assim, eu seria professor** – [Cloro, grifo nosso].*

Em sua pesquisa, Carminatti e Del Pino (2020, p. 136) indicam que “as relações professor-aluno se embasam em determinados valores, como: respeito mútuo, diálogo e confiança, resultando numa relação em que a afetividade também está presente”. A confiança e o respeito ficam evidentes nas falas dos

participantes, ao conseguirem desenvolver uma boa relação com os alunos. De acordo com Tardif (2014), essa capacidade se constitui um dos aspectos dos saberes experienciais, os quais estão relacionados aos conhecimentos de convivência e que só podem ser desenvolvidos no contexto da prática docente. Segundo Tardif (2014), os saberes de um professor não podem ser reduzidos exclusivamente a processos mentais, pois o saber é social e se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos.

Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos professores no exercício cotidiano do seu trabalho, esse desenvolvimento relaciona múltiplas interações existentes na prática. Contudo, o professor apropria-se dos saberes experienciais paulatinamente, por meio das relações sociais que estabelece com os membros da comunidade escolar, esse processo pode ser longo e até mesmo difícil, o que pode resultar em uma visão negativa da profissão como se observa nos trechos extraídos do grupo focal:

[...]. Aí você junta uma série de coisas, tu preparas uma aula assim e assim, e chega lá e o aluno não entende não participa é difícil, desmotiva bastante – [Cloro, grifo nosso].

Os terceiros, anos eu chegava na sala para dar a aula e era como se eu estivesse dando aulas para parede e para as janelas. Não estava falando com pessoas. Na fileira da frente tinha uma interação. [...] – [Selênio, grifo nosso].

No primeiro ano o moleque dormia, no segundo conversava, e eu não consegui. E a Preceptora sempre falava “tem que controlar a turma”. – [Cloro, grifo nosso].

Mas quando eu cheguei no terceiro ano, foi impossível saber como trabalhar com eles, foi impossível saber qual a metodologia que era para ser usada, qual conteúdo que tem que ser abordado. – [Selênio, grifo nosso].

Esses trechos demonstram que os participantes da pesquisa, ao não conseguirem estabelecer uma interação efetiva com os estudantes em sala de aula para promover a aprendizagem, se sentiram frustrados e desmotivados com a profissão.

Para Tardif e Lessard (2014):

[...] o objeto do trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos nevrálgicos para a compreensão de qualquer atividade profissional. *A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores* (2014, p. 35, grifos dos autores).

Os participantes da pesquisa percebem que é necessário esforço, especialmente no sentido de alcançar um modelo de aula que atraia os estudantes. Carminatti e Del Pino (2020, p. 166), compreendem que “as relações e interações sociais também promovem aprendizagem, uma vez que o professor deve mediar o ensino para que o aluno alcance a aprendizagem e, para tanto, é necessário que os dois se relacionem”.

É importante ressaltar aqui que, provavelmente, as dificuldades encontradas por Selênio durante o desenvolvimento de suas atividades, com a turma do terceiro ano, se deu porque meses antes das atividades do Programa serem iniciadas no terceiro ano, esse participante desenvolveu atividades de um componente curricular da graduação na mesma escola, onde as atividades da Residência Pedagógica estavam sendo desenvolvidas. Durante esse período, Selênio não conseguiu estabelecer uma boa relação professor-aluno com esses estudantes, e isso pode ter se refletido na sua prática meses depois, quando novamente Selênio voltou a atuar na mesma turma, porém, agora com as atividades da Residência Pedagógica. A experiência vivenciada com a docência, principalmente nas turmas de terceiro ano, não atendeu às expectativas desse participante da pesquisa, reforçando que o não estabelecimento de uma boa interação entre professor-aluno prejudica o desenvolvimento do trabalho em sala de aula de forma efetiva.

De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 227), uma das fases do início da carreira docente “está ligada à descoberta dos alunos ‘reais’ pelos professores. Os alunos não correspondem à imagem esperada ou desejada: estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender”.

Conforme o professor vai adquirindo experiência de ensino, ele começa a dominar melhor a forma de lidar com as diversas situações que ocorrem na sala de aula e no contexto escolar. Entretanto, Almeida, Penso e Freitas (2019,

p. 25) ressaltam que as interações de aprendizagens não se dão apenas na relação professor-aluno, mas no “reconhecimento de aprendizagem como fenômeno social indicada pelas valorizações das interações entre pares”. Apesar de não ser mencionada no grupo focal a palavra “*Incentivar*”, ela ficou subentendida em algumas falas:

*Ela (coordenadora pedagógica) falou para nós que **nós éramos professores. E queria ver a gente lá futuramente como professores.** – [Magnésio, grifo nosso].*

*E que tínhamos que **participar com os professores. Que a gente fazia parte da escola** – [Carbono, grifo nosso].*

Nesse caso, os trechos de Magnésio e Carbono, reforçam que as interações afetivas estabelecidas com os demais agentes da escola podem promover uma visão positiva da docência. Dessa forma, o professor pode se tornar um incentivador, seja do seu aluno, seja do seu colega de trabalho, e as relações se constroem não apenas a partir das interações professor-aluno, mas também, mediante as interações com outros profissionais da comunidade escolar, como observado nos trechos extraídos do grupo focal:

***Na escola todos os funcionários, menos as merendeiras, elas não gostavam de nós, elas não davam merenda. Mas a gestão nos recebeu muito bem. [...] A coordenadora pedagógica chamou a gente para participar no dia dos professores, ganhamos até lembrancinhas. [...] Ela (coordenadora pedagógica) falou para nós, que nós éramos professores. [...] E queria ver a gente lá futuramente como professores** – [Magnésio, grifo nosso].*

***Principalmente a coordenadora pedagógica, ela apoiava a gente em tudo. [...] Foi maravilha o tratamento dos funcionários, a tia da biblioteca, a gestão da escola** - [Paládio, grifo nosso].*

***A gente foi bem recebido** – [Nitrogênio, grifo nosso].*

Os trechos de Magnésio, Paládio e Nitrogênio, ressaltam o apoio e o reconhecimento que os participantes da pesquisa, na condição de estudantes

residentes, receberam da gestão da escola, durante o período de desenvolvimento das atividades.

Esse período construído com outros agentes escolares destacou Representações Sociais que permeiam a construção da identidade profissional dos participantes da pesquisa. Nota-se na subcategoria composta afetividade/visão interacionista da aprendizagem a presença de valores como respeito e consideração permeando as relações professor-aluno e professor-comunidade escolar, ao mesmo tempo em que as exigências, os conteúdos, e a dinâmica escolar que compõe a cultura da escola são mantidos na subcategoria composta.

A segunda subcategoria que se destaca é a Competências e Habilidades Específicas da Profissão, que envolve o domínio do conhecimento a respeito da profissão professor, bem como o domínio metodológico que envolve os processos de ensino-aprendizagem (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019). Nesta subcategoria, estão alocadas as evocações “*Difícil; Ensinar; Saber; Responsável; Viver e Problematizar*”. Na contrarresposta, os participantes deixam claro que Ser Professor de Química é “*Difícil*”, segundo eles:

*Ser professor de química **não é uma tarefa fácil**, muitas barreiras precisam ser vencidas, [...] – [Cloro, grifo nosso].*

***Difícil** – [Carbono, grifo nosso].*

*Foi **difícil**... - [Magnésio, grifo nosso].*

*Na verdade, foi um **choque de realidade** – [Nitrogênio, grifo nosso].*

*Foi um **choque**... – [Sódio, grifo nosso].*

Nós fomos os professores. [...] E assim, a gente tinha que fazer tudo, planejar, se quiser levar uma atividade, nós quem tínhamos que construir. [...]. - [Selênio, grifo nosso].

[...] eu estou saindo da residência, sem saber o que realmente eu preciso trabalhar em sala de aula, e sem saber a fórmula que dá certo, que dá certo trabalhar. [...]. Eu preciso abordar o ENEM? Beleza, mas para mim o ENEM é um monte de coisas, ele cobra solubilidade na química orgânica, ponto de fusão e ponto de ebulição, eu não lembro direito. – [Selênio, grifo nosso].

*Uma das coisas que deu certo foi a **problematização**, que nós aprendemos nas instrumentações, estava tudo dando certo, aí chegou um momento em que ela (Preceptora) disse que **não era mais possível essa problematização**, mas era o momento em que **eles mais participavam**, e **na hora do conteúdo eles nem prestavam atenção, jogavam no celular, conversava, menos participar do conteúdo** – [Paládio, grifo nosso].*

A Representação “*Difícil*” está presente na fala de quase todos os participantes da pesquisa, contudo, Selênio expõe algumas angústias relativas aos conteúdos que devem ser contemplados, às metodologias que funcionam em sala de aula e que podem garantir a aprendizagem, uma vez que ele possuía a expectativa de aprender uma “fórmula que dá certo” para ser um professor de Química. Considera-se que essa vivência deveria ser refletida coletivamente com a preceptora e o coordenador da Residência Pedagógica para que os participantes pudessem compreender que as situações do ensino não podem ser entendidas como estáveis e fixas, e que os professores não têm como manter determinadas escolhas metodológicas sem considerar que essas são situações humanas. De acordo com Contreras (2002, p. 199), não há um “padrão fixo de atuação”, para realizar tais escolhas, é necessário desenvolver autonomia profissional, a qual “representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e uma reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou da maneira de realizá-la em cada caso”.

Apesar das dificuldades e do “*choque de realidade*”, os participantes da pesquisa expressam no grupo focal que foi um momento importante da formação inicial, para eles:

***Todos os alunos têm que passar por isso** – [Selênio, grifo nosso].*

*[...] **foi uma experiência que sem ela... Eu acho que seria quase impossível a gente assumir uma sala. A gente sair daqui, por exemplo, ano que vem, e pegar uma sala de aula sozinha seria impossível, pois não íamos ter noção do que fazer dentro de uma sala de aula** – [Carbono, grifo nosso].*

***Apesar da dificuldade foi necessária essa experiência como professor** – [Nitrogênio, grifo nosso].*

Para Marcelo (2009, p.128), os primeiros anos como professor são considerados anos de “sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição” (MARCELO, 2009, p. 128). Tardif (2014) considera que:

[...] o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (2014, p. 82, grifos do autor).

A vivência da docência é compreendida como um “rito de passagem da condição de estudante à de professor” (TARDIF, 2014, p. 83). Esse “rito de passagem” pode influenciar de forma positiva ou negativa na construção da identidade docente.

Para os participantes da pesquisa, a experiência vivenciada no âmbito das atividades do Programa de Residência Pedagógica, durante 8 meses no ano de 2019, deveria ser proporcionada a todos os estudantes do curso, pois possibilitou aos bolsistas do Programa a reflexão sobre a docência diante dos saberes e práticas que lhe são exigidos para o exercício de sua profissão, como observado nas falas de Carbone e Nitrogênio. Nesse contexto, concorda-se com Tardif (2014, p. 86) ao afirmar que “muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”.

Os saberes experienciais em início de desenvolvimento pelos estudantes participantes da pesquisa vão se integrando ao processo de construção identitária, mediante suas vivências no contexto escolar, bem como por meio das interações entre seus pares.

Além da palavra “*Difícil*”, estão relacionadas na mesma subcategoria as evocações “*Ensinar; Saber; Responsável; Viver, Problematizar; Incentivar; Excelente, e Referência*”, todas retratam concepções relacionadas ao trabalho docente. Quando confrontadas as evocações com a contrarrespostas, tem-se que:

*Ao ser professor é ser **responsável** ao **ensinar** os alunos um **conteúdo de complexidade**, [...] – [Carbono, grifo nosso].*

*É ter o **domínio do conteúdo**, ser **paciente** na transmissão do conteúdo, ser **dinâmico** e **didático**, [...] – [Paládio, grifo nosso].*

*Uma vivência diferenciada é **saber viver para solucionar** e **aprender para ensinar**, [...] – [Magnésio, grifo nosso].*

*[...]. Eu até falei que tinha uma aluna deficiente, **a gente quem tinha que fazer a adaptação para a aluno**, tudo, tudo, a gente tinha que fazer. **A gente foi professor, literalmente**, [...] [Selênio, grifo nosso].*

*Às vezes **não é nem saber o conteúdo**, mas **como ensinar o conteúdo**. [...] – [Cloro, grifo nosso].*

*Ser professor de química é **educar sendo referência** para os alunos. [...] – [Sódio, grifo nosso].*

Nesses trechos, os participantes da pesquisa novamente ressaltam os saberes necessários à atuação profissional: domínio do conteúdo de Química a ser ensinado; saber fazer a transposição didática desse conteúdo tão complexo; solucionar os problemas cotidianos que surgem em sala de aula, como por exemplo: realizar adaptações de materiais didáticos para atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes. Além de ensinar, o professor também deve desenvolver junto aos estudantes um conjunto de hábitos e valores, e para isso precisa ser referência.

A partir das falas dos participantes da pesquisa, percebe-se que o trabalho do professor é tanto difícil como desafiador, por envolver condições que vão além do ato de ensinar. O exercício da docência requer do professor diferentes habilidades, pois precisam constantemente deliberar sobre o sentido e o valor educativo das suas práticas, as quais só são adquiridas a partir da experiência. Segundo Tardif (2014, p. 108-109, grifos do autor), “a própria noção de experiência que está no cerne do *eu profissional* dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio e conhecimento do trabalho e de si mesmo”.

A terceira subcategoria Razão Social da Profissão, atrelada ao papel do professor como agente transformador, está relacionada às palavras “*Batalhar; Inspirar e Transformador*”, conforme os trechos extraídos da contrarresposta:

[...]. É batalhar pelos direitos de todos. É motivar os alunos a ter uma vida melhor. [...] – [Cromo, grifo nosso].

É inspirar os alunos que a vida pode trazer bons resultados. [...] – [Cromo, grifo nosso].

Esses excertos reforçam a importância de o professor também estar comprometido com o desenvolvimento dos seus estudantes como pessoas e de se conscientizar de suas responsabilidades afetivas (CONTRERAS, 2002, p. 77), de forma que possam ter “consciência do sentido e das consequências das suas práticas pedagógicas, dos aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o objeto do que se ensina” (SCHÄFER; OSTERMANN, 2013, p. 292).

Segundo Tardif (2014), o saber dos professores é um saber social:

*[...] porque seus próprios *objetos* são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educa-los e instruí-los (TARDIF, 2014, p. 12, grifos do autor).*

As experiências e os sentimentos que envolveram o desenvolvimento das atividades pelos participantes da pesquisa, no Programa de Residência Pedagógica no período de 8 meses durante o ano de 2019, indicaram que a docência é um trabalho complexo, que não abarca apenas o domínio do conceitos da área de formação, não abrange somente o domínio de metodologias de ensino, mas para além disso, envolve as relações que se estabelecem entre os indivíduos da comunidade escolar, seja professor-professor, professor-gestão, professor-aluno, aluno-aluno e aluno-gestão.

Essas relações sociais estão diretamente ligadas ao processo de construção da identidade docente do professor, esteja ele na condição de estudante de licenciatura ou como professor iniciante. É nesse momento de convivência contínua na escola que o professor mobiliza os saberes dos quais se apropriou durante sua trajetória escolar e formativa, são construções decorrentes das relações, dos grupos e das vivências sociais de cada docente. Ao mesmo tempo, as Representações Sociais influenciam na maneira como essa identidade vai se configurando, pois elas estão diretamente relacionadas à

percepção dos alunos de se “[...] *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*” (PIMENTA, 2012a, p. 21, grifos da autora).

Compreende-se que a constituição da identidade docente vai ressaltar a responsabilidade do professor para a sua função social, o que pode resultar na autonomia e no comprometimento com o trabalho que desenvolve (CONTRERAS, 2002). Para Iza e colaboradores (2014, p. 276), “o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros”. De fato, é nas relações e nas interações sociais, na convivência com o outro, que a identidade profissional vai se estabelecendo, em um movimento contínuo, espiralado e marcado pelas experiências e mudanças desse processo.

6.3.2 Identidade Proletária

A segunda categoria identificada a partir das palavras evocadas é a Identidade Proletária, a primeira subcategoria que se destaca é o Desprestígio e Desvalorização da Força de Trabalho. Para as autoras, essa subcategoria retrata a relação existente entre patrão e empregado no atual sistema econômico, que consiste na comercialização da força de trabalho dentro de um regime de exploração (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019). Nesta subcategoria, foram relacionadas as evocações: “*Doloroso e Fragilizar-se*”, elas ressaltam o desprestígio e a desvalorização da força de trabalho, na contrarresposta, os participantes alegam que:

É desanimador descobrir que nem todos os seus esforços são realizados – [Cromo, grifo nosso].

As palavras “*Doloroso e Fragilizar-se*” remetem-se às dificuldades encontradas pelos participantes da pesquisa em relação à valorização do seu trabalho durante o desenvolvimento de suas atividades. A partir dessas evocações, pode-se compreender que a realidade da docência no Brasil está cercada por problemas sociais, políticos e econômicos; problemáticas essas que influenciam na Representação Social da profissão professor.

A profissão docente é, há muito tempo, socialmente desvalorizada, ao mesmo tempo em que a sociedade requisita uma educação de qualidade. Percebe-se que as políticas de formação de professores avançaram nos últimos anos, a implementação do PIBID em 2008 e a da Residência Pedagógica em 2018 são exemplos desse avanço, contudo, há muito ainda há avançar, como nas questões salariais e nas condições de trabalho, por exemplo.

A segunda subcategoria, Precarização das Condições de Trabalho, está relacionada à evocação “*Perigoso*”. Apesar de não aparecer explicitamente essa palavra nos excertos do grupo focal, ela nos remete a um problema social entre os jovens em situações de vulnerabilidade que se encontram na escola, conforme destacado nos relatos a seguir:

Vivenciar a violência e as dificuldades dos adolescentes.
[...] – [Selênio, grifo nosso].

Ela dizia que na primeira escola deu briga, os alunos aqui estavam indo quase que armados para as aulas, os alunos respondiam os professores e batiam muito de frente – [Magnésio, grifo nosso].

Em alguns trechos extraídos do grupo focal, a subcategoria precarização das condições de trabalho fica ainda mais evidente, quando os participantes da pesquisa afirmam que:

Eu senti na pele o que é ser professor, acordar cedo, pegar ônibus lotado, sair andando e olhando para trás para ver se não vem ninguém pra chegar 7 (sete) horas da manhã. E ter que esperar os alunos chegar – [Sódio, grifo nosso].

[...] as condições de trabalho são péssimas, a gente foi professor. [...]. A bolsa tinha que ser bem maior. [...]. A gente tem que pagar o transporte para chegar na escola, a escola é longe, tem alimentação, porque não podia lancha na escola, o professor não come, aí veio as atividades (sic), e se você quisesse algo extra, você tinha que comprar o material, com aqueles 400 reais [...] – [Selênio, grifo nosso].

[...]. E a escola é uma bagunça, a direção não tem planejamento, você não tem material na escola, não era possível tirar uma xerox, não podia imprimir uma coisa

porque não tinha papel. Tinha que usar quadro ou pagar do nosso bolso. Ou a Preceptora fazia as vezes. Então a residência é necessária, mas não nesse formato, acho que a gente ficou muito perdido. A bolsa tinha que ser bem maior – [Selênio, grifo nosso].

Esses trechos extraídos da contrarresposta e do grupo focal refletem as condições insuficientes de infraestrutura a que os profissionais da educação são submetidos para executarem seu trabalho, principalmente da Educação Básica. Esse “abandono” é vivenciado frequentemente pelos professores das escolas públicas e foi percebido pelos participantes da pesquisa.

De acordo com Sampaio e Marin (2004), as questões ligadas:

[...] à precarização do trabalho docente no Brasil não são recentes, mas constantes e crescentes, e envolvem as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais que deveriam sustentar o atendimento escolar e a própria organização do ensino. Essa precarização também impacta a definição de rumos e de abrangência do ensino básico, bem como outras dimensões da escolarização, os quais se encontram na dependência das prioridades em torno das políticas públicas (2004, p. 1204).

O reflexo dessa precarização é percebido em alguns trechos extraídos do grupo focal, o que impactou de forma negativa a opção pela profissão:

Eu quero fazer outro curso. [...] Eu vou ser bem sincera, vai ser a necessidade, se for ser professora será a necessidade. Desde a primeira vez que eu lhe disse no início da residência, tem vontade de ser professora? Não tenho. Fiz tudo isso, foi uma experiência ótima, maravilhosa, eu sei que posso contribuir muito com a formação do aluno, mas minha vontade não é ser professora. Tem muitas dificuldades na profissão e desmotiva muito a gente. Porém, é uma profissão linda, eu admiro muito quem é professor e quem gosta de ser professor. Não só “eu sou professor”, mas é um péssimo professor. Ontem tive aula com um professor de Física, e me perguntei se ele é professor mesmo, tem o nome professor, mas não contribui. Eu mesmo não quero seguir a carreira, mas se for a necessidade, eu estou dentro – [Magnésio, grifo nosso].

Eu quero ir para outra área. [...]. Eu pretendo ser professora, eu gosto, foi uma experiência que teve um lado ruim, mas teve um lado bom, foi legal a gente

chegar lá e conseguir dar aula. E, na maioria das vezes, eu conseguia dar minha aula, não tinha muito esse problema com fulano não prestando atenção, tinha o problema, mas não me atrapalhava tanto assim – [Carbono, grifo nosso].

Eu quero, mas, não é a opção de vida, mas querer eu quero, eu acho legal, eu gosto de estar nisso, não sei se é porque eu tive uma professora boa. Mas se aparecer algo muito melhor, com menos trabalho vai ser melhor – [Nitrogênio, grifo nosso].

Eu não pretendo ser professor a vida toda, pretendo iniciar, ver a escola, a gestão da escola. A escola lá (escola campo) era bagunçada, eu já tive professores desde o Ensino Médio, a aula era diferente, a metodologia era diferente e lá eles davam recursos, e isso era melhor, agora como Selênio falou, você tirar do seu bolso é desgastante. – [Sódio, grifo nosso].

Pretendo, não de imediato, não, formei e quero ser professora, acho que não, é um impacto muito grande. Pretendo, mas não logo – [Cromo, grifo nosso].

Antes da residência eu queria muito, muito mesmo, eu gostava, mas depois da residência só se eu puder dar aula no IFAC ou na UFAC, nível superior, EJA talvez, mas ensino básico, não mesmo, eu me frustrei, não gostei foi a pior experiência da minha vida, e não quero nunca mais. O que penso em fazer depois que eu terminar esse curso, e até esse curso para eu terminar depois da residência ficou horrível. Não consigo mais terminar esse curso, eu queria jogar uma bomba nesse curso – [Selênio, grifo nosso].

As falas dos participantes da pesquisa expressam o desinteresse pelo exercício da profissão docente após a experiência vivenciada no programa, principalmente, como professores da Educação Básica. Contudo, tornarem-se professores do ensino superior e institutos federais são opções cogitadas por eles. Compreende-se que o interesse pela docência envolve a escolha pela profissão, o que nem sempre se dá no ingresso de um curso de licenciatura, no entanto, muitas vezes, a escolha é devido ao fato de ser uma profissão que permite ser inserido mais rapidamente no mercado de trabalho.

Além das condições de trabalho e de um *status* social da profissão desestimulante, que interferem na motivação pessoal pela profissão professor, o interesse por outras áreas de formação, atrativas não apenas pela

remuneração maior, mas também pelo prestígio e pela valorização social favorece o abandono da profissão docente.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), os 3 primeiros anos da profissão docente é um período crucial, pois consiste em:

Uma fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição. Essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante (33%, baseando-se em dados americanos) de iniciantes a abandonar a profissão ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque com a realidade” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 227-228).

Infere-se que a Residência Pedagógica proporcionou aos estudantes uma experiência antecipada da primeira fase da carreira profissional, e que essa experiência desencadeou um repensar sobre a opção profissional.

6.3.3 Identidade Instrumental

A terceira categoria identificada a partir da análise das evocações é a Identidade Instrumental, nela está a subcategoria Controle do Estado, essa subcategoria caracteriza-se quando o “sujeito professor reproduz no exercício da docência o controle que o Estado exerce sobre ele” (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019, p. 24). As evocações relacionadas nessa subcategoria são: “*Estressante e Desanimador*”, e apesar de não serem evocadas diretamente, tais expressões ficam subentendidas em alguns trechos extraídos da contrarresposta e do grupo focal:

*Ser professor de química é enfrentar as **dificuldades de um sistema educacional ultrapassado**. [...] – [Selênio, grifo nosso].*

*[...] Porque a educação em si, **ela já é um sistema totalmente falido**. [...] – [Selênio, grifo nosso].*

*[...]. E talvez, se eu não tivesse tido esse contato com a residência, entendido o que faz **parte do sistema***

educacional, e que a secretaria de educação quer apenas que você passe os alunos, e eles não estão preocupados em aprender ou não. [...] – [Selênio, grifo nosso].

*[...]. Eu, por exemplo, dei aulas no terceiro ano, **passei esses dois últimos meses com o terceiro ano**, e assim, a Preceptora dizia todo dia: “**não se preocupa eles vão passar, independente de nota, independentemente de qualquer coisa eles vão passar**”, eu estou ali só cumprindo um protocolo [...] – [Selênio, grifo nosso].*

Os trechos de Selênio refletem o quão “*Desanimador*” e “*Estressante*” é o trabalho docente desenvolvido nas escolas, diante dos esforços realizados para garantir a aprendizagem dos alunos, e que, muitas vezes, sofre interferência por parte da mantenedora ou da gestão escolar.

Além disso, os estudantes participantes da pesquisa destacam em seus relatos aspectos da cultura escolar que influenciam seu planejamento e prática profissional, como nos excertos extraídos grupo focal.

*Um dos pontos que eu achei bem chato nas minhas regências foi o **cronograma da escola**, eu chegava, dava a minha regência, daí vinha o recreio, terminava o recreio e **não tinha mais aula, isso foi umas quatro vezes**. Não teve aula. Isso quando não tinha aula normalmente, **vinha da secretaria: “não vai ter aula”** e prejudicava nós e a professora, ela falava: “**a secretaria não nos informou o motivo, mas não vai ter aula hoje**” – [Paládio, grifo nosso].*

*E a Preceptora queria que eu voltasse lá agora em novembro, para fazer mais uma aula. Eu falei olha, **eu fui, mas a secretaria cancelou a aula** – [Selênio, grifo nosso].*

*Nós tínhamos planejado um jogo para uma aula de revisão, mas a **secretaria falou que tinha que ser aula e não jogo**, chegamos lá com uma lista de exercícios e **não teve aula** – [Cromo, grifo nosso].*

*Mas se para a gente já era chato, imagina para o professor que está lá todo dia e **precisa conviver com essa dinâmica que é a escola** – [Cromo, grifo nosso].*

Pelos relatos, as aulas eram interrompidas sem muitas explicações pela direção escolar. Os participantes da pesquisa, na condição de professores de

química, nem sempre conseguiam seguir seu planejamento, pois algumas vezes havia interferência da secretaria da escola, principalmente a suspensão das aulas sem aviso prévio. Dessa maneira, os participantes da pesquisa conseguiram perceber que a dinâmica da escola afeta o trabalho do professor. Segundo Silva (2006, p. 205), a cultura escolar consiste em um conjunto de saberes organizados de forma a compor “a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos” (SILVA, 2006, p. 205).

Essa dinâmica que os participantes da pesquisa experimentaram reflete aspectos da vida, dos ritmos e ritos próprias da unidade escolar onde as atividades do Programa de Residência Pedagógica foram desenvolvidas (FORQUIN, 1993). Esses elementos podem e variam de escola para escola, pois são eles quem identificam e retratam a sociedade e o contexto social no qual a escola está inserida. Para além disso, esses elementos vão também, identificar os grupos que compõem a escola, suas Representações, condutas e compreensões sobre o trabalho desenvolvido por professores e alunos.

São esses elementos estruturantes que determinam e são responsáveis por todo o funcionamento da escola, e que, de acordo com Forquin (1993, p. 167), são elementos que estruturam o “mundo social” da escola, se constituindo um conjunto de “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

De acordo com Raymond e Tardif (2000), p. 227), a segunda fase referente ao início da carreira profissional docente:

[...] corresponde à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola. O grupo informal inicia os novatos na cultura e no folclore da escola. Diz-se claramente aos novatos que devem interiorizar esse sistema de normas. Essas regras informais, que tratam essencialmente de assuntos não-acadêmicos, constituem um segundo choque com a realidade para os novos professores (Eddy, 1971, p. 186, tradução livre).

6.3.4 Identidade Missionária

A quarta categoria identificada foi a Identidade Missionária, a subcategoria que se destacou foi a Visão Redentora. A essa subcategoria está

relacionada a palavra “*Dedicado*”, evocada duas vezes pelos participantes da pesquisa. Em alguns trechos extraídos da contrarresposta, tem-se que:

*[...] É **dedicar** horas e horas do seu tempo **para gerar frutos bons** [...] – [Cromo, grifo nosso].*

Segundo Almeida, Penso e Freitas (2019, p. 22), essa visão da docência:

[...] passa a ocupar o cenário educacional brasileiro no modelo da pedagogia agostiniana, a qual conferia ao professor uma posição de prestígio por receber a incumbência de transmitir os valores morais da sociedade sob o pilar de uma filosofia cristã, cabendo ao professorado a missão de ‘arrebatar as ovelhas desgarradas’. Em nossa sociedade trata-se dos pobres, dos grupos com culturas religiosas destoantes da cultura hegemônica.

O processo de tornar-se professor é individual, porém, a “[...] aprendizagem da docência é na realidade socialmente negociada” (DINIZ PEREIRA, 2016, p. 22). O tornar-se professor é um processo difícil, que, de acordo com Allain (2015, p. 67), “[...] exige um complexo diálogo entre estas tensões: teoria e prática, biografia e estrutura social, conhecimento e experiência, e assim por diante”. E nesse complexo processo de tornar-se professor, pensar a identidade docente significa considerar “[...] as contradições e tensões presentes nas experiências subjetivas e nas práticas sociais, ambas dimensões constitutivas da docência” (ALLAIN, 2015, p. 67).

Outros trabalhos encontrados na literatura também apontaram que os licenciandos atribuem sentido à profissão mediante o momento da prática, contudo esse processo é permeado pela construção histórica do indivíduo e se desenvolve melhor nas interações sociais e culturais onde ele está inserido, nesse caso, a escola (SANTOS, 2009; GIMENES, 2011; BEJA, 2013; COSTA, 2014; ALLAIN, 2015; TAKAHASHI, 2018).

As Representações Sociais identificadas na segunda associação livre de palavras tratam de um processo de categorização do que é desconhecido e estranho ao que já era familiar a respeito da profissão professor. Ou seja, funciona de modo a fazer com que o objeto representado seja integrado a uma rede de significações, dando a ele coerência e valores, tornando o objeto até então desconhecido, naturalizado. E, dessa forma, “[...] tenta-se acoplar a

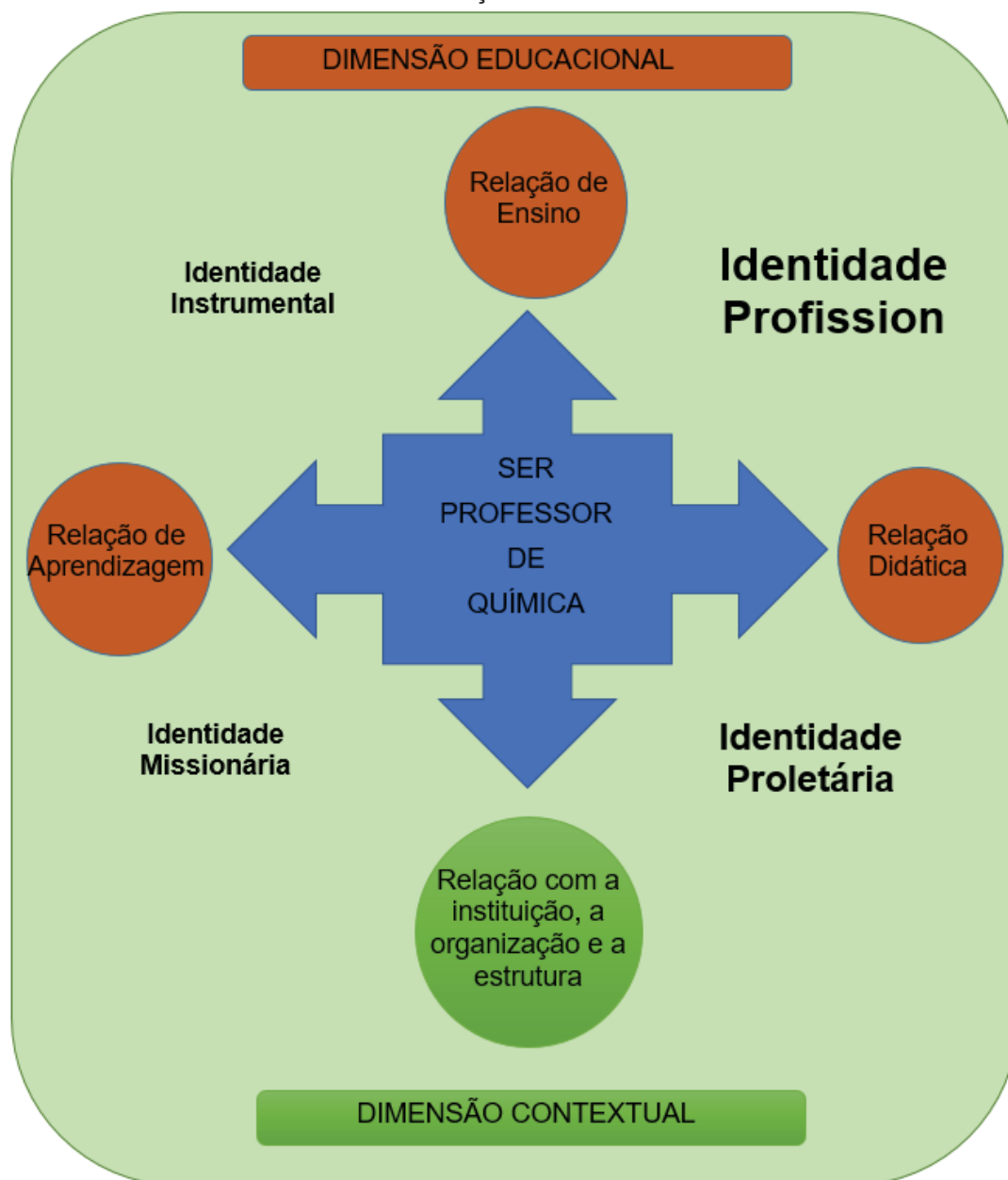
palavra à coisa” (MOSCOVICI, 1978, p. 111), assim, a Representação Social é objetivada quando as ideias a respeito do trabalho docente são traduzidas pela evocação “*Difficile*”, mediante as dificuldades que os participantes encontraram na implementação prática de seus planejamentos e é ancorada por meio da materialização do trabalho docente no contexto escolar onde o processo de ensino-aprendizagem é realizado. E esse processo de ancoragem torna familiar o que até então era desconhecido, relacionando-o a uma outra representação (MOSCOVICI, 2015).

Assim, compreende-se que a Representação Social dos participantes da pesquisa sobre Ser Professor de Química, na segunda Associação Livre de Palavras, está pautada tanto na dimensão educacional como na dimensão contextual. De acordo com Moerman (2011, p. 73, tradução nossa), “as representações serão diferentes dependendo das situações educacionais em que emergem e por serem representações dependentes do contexto em que o ato pedagógico é realizado, pois inclui a instituição, sua organização e sua estrutura”³⁶.

A figura 15 apresenta um esquema gráfico que sintetiza a identificação da Representação Social sobre ‘Ser Professor de Química’ dos estudantes participantes da pesquisa, a partir da análise das palavras evocadas na Associação Livre de Palavras 2 e organizadas em Campos Semânticos conforme o quadro 13, de acordo com o que foi proposto no segundo Objetivo Específico dessa pesquisa.

³⁶ No texto, em francês, lê-se: “*Ces représentations vont différer en fonction des situations éducatives dans lesquelles elles émergent puisqu’elles sont dépendantes des représentations que les enseignants ont du contexte de réalisation de l’acte pédagogique. Il s’agit de la dimension contextuelle qui inclut l’institution (les valeurs, les priorités, les finalités et les idéologies qui fondent les politiques éducatives), son organisation (les statuts, les rôles, les prises de décision) et son cadre (les structures spatiales et temporelles)*”.

FIGURA 15 –SÍNTESE DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE SER PROFESSOR DE QUÍMICA – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 2



FONTE: Organizado pelas autoras com base na categorização em Campos Semânticos do Quadro 13 e nas Categorias Identitárias do Quadro 14.

Infere-se que as Representações Sociais identificadas na segunda associação livre de palavras correspondem à transição entre a Representação Social e a Representação profissional, podendo nesta pesquisa ser denominada de Representação Socioprofissional. Para Piaser e Ratinaud (2010, p. 11, tradução nossa), essa transição depende de “duas variáveis: o profissionalismo dos atores envolvidos (antiguidade) prática profissional, por exemplo, e a

natureza técnica dos objetos selecionados (presença absoluta ou incidental nas práticas profissionais)”³⁷.

Esse momento vivenciado pelos participantes da pesquisa os inseriu em um contexto de socialização profissional, que segundo Tardif (2014, p. 79), é por meio dela que:

[...] a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assume assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino.

No subitem a seguir, serão discutidas as possíveis mudanças na Representação Social dos participantes da pesquisa e sua relação com o processo de construção da identidade docente destes estudantes.

6.4 (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: A DIMENSÃO EDUCACIONAL E A DIMENSÃO CONTEXTUAL

Para atender ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, que é o de **Analisar se e como a participação nas atividades desenvolvidas no contexto do Programa de Formação de Professores na UFAC contribui ou não para a (re)construção da identidade docente dos estudantes da licenciatura em Química**, se estabeleceu neste tópico uma relação entre os tipos de identidades caracterizados a partir das Representações Sociais dos estudantes participantes da pesquisa sobre Ser Professor de Química, antes do início das atividades do programa de Residência Pedagógica e ao final do programa, conforme esquema apresentado na Figura 16.

³⁷ No texto, em francês, lê-se: “[...] dépend des degrés respectifs de deux variables : la professionnalité des acteurs concernés (l’ancienneté de la pratique professionnelle par exemple) et la technicité des objets retenus (leur présence absolue ou accessoire dans les pratiques professionnelles)”.

FIGURA 16 – COMPARATIVO ENTRE OS TIPOS DE IDENTIDADES DOCENTES A PARTIR DA PRIMEIRA E DA SEGUNDA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Primeira Associação Livre de			Segunda Associação Livre de		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PALAVRAS EVOCADAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PALAVRAS EVOCADAS
Identidade Profissional	Competências e Habilidades Específicas da Profissão	<i>Ensinar (4); Nortear (3); Conhecimento (3); Competência (2); Conciliar (2); Mediar (1); Facilitar (1); Habilidade (1); Responsabilidade (1)</i>	Identidade Profissional	Afetividade/Visão Interacionista das Aprendizagens	<i>Prazeroso (3); Gratificante (3); Vencedor (2); Aprender (1); Astuto (1); Dinâmico (1); Paciente (1); Referência (1); Incentivar (1); Excelente (1)</i>
	Afetividade/Visão Interacionista das Aprendizagens	<i>Desafiador (3); Aprendizagem (1); Divertido (1); Amigo (1); Criativo (1); Esforço (1); Atitude (1); Influenciar (1); Inspirar (1)</i>		Competências e Habilidades Específicas da Profissão	<i>Difícil (4); Ensinar (2); Saber (1); Responsável (1); Viver (1); Problematizar (1)</i>
	Sentimento de Pertença	<i>Ciência (1); Pesquisador (1); Experimentação (1)</i>		Razão Social da Profissão	<i>Batalhar (3); Transformador (1); Inspirar (1)</i>
	Razão Social da Profissão	<i>Transformador (1)</i>	Identidade Proletária	Desprestígio e Desvalorização da Força de Trabalho	<i>Doloroso (2); Fragilizar-se (1)</i>
	Visão Política da Educação	<i>Libertar (1)</i>		Precarização das Condições de Trabalho	<i>Perigoso (1)</i>
Identidade Instrumental	Visão Funcionalista	<i>Instrumento (2)</i>	Identidade Instrumental	Controle do Estado	<i>Estressante (2); Desanimador (1)</i>
Identidade Missionária	Visão Redentora	<i>Amor (1); Dom (1)</i>	Identidade Missionária	Visão Redentora	<i>Dedicado (2)</i>

FONTE: Organizado pelas autoras com base na organização em categorias e subcategorias das evocações nos Quadro 12 e Quadro 14.

Inicialmente, constatou-se que o número de palavras evocadas foi praticamente o mesmo, com apenas uma palavra a menos na segunda associação livre de palavras. Quando comparados os tipos de identidades que emergiram dos participantes da pesquisa, percebe-se que: Identidade Profissional, Identidade Instrumental e Identidade Missionária permaneceram nas duas associações livres de palavras. Porém, destaca-se o surgimento de uma nova categoria na segunda associação livre de palavras: a Identidade Proletária.

A categoria Identidade Profissional aparece na primeira associação livre de palavras com cinco subcategorias, são elas: Competências e Habilidades Específicas da Profissão; Afetividade/Visão Interacionista das Aprendizagens (subcategoria composta); Sentimento de Pertença; Razão Social da Profissão e Visão Política da Educação. Enquanto na segunda associação, para a mesma categoria, permanecem apenas três subcategorias, a saber: Afetividade/Visão Interacionista das Aprendizagens (subcategoria composta); Competências e Habilidade Específicas da Profissão e Razão Social da Profissão.

A subcategoria Competências e Habilidades Específicas da Profissão relaciona nove (9) evocações da primeira associação livre de palavras, quando

comparada com a segunda associação, a mesma subcategoria aloca seis (6) evocações. A subcategoria composta Afetividade/Visão Interacionista é na primeira associação livre de palavras constituída de nove (9) palavras evocadas, enquanto na segunda associação a mesma subcategoria relaciona dez (10) evocações. A última subcategoria da categoria Identidade Profissional que se repete entre os dois momentos de associação é a Razão Social da Profissão: na primeira associação livre de palavras, ela relaciona uma (1) evocação, enquanto na segunda associação são alistadas nesta subcategoria três (3) palavras.

Embora a Identidade Profissional seja ainda significativa para os participantes da pesquisa, denotando uma Representação Social da profissão muito marcada pela dimensão educacional (MOERMAN, 2011), o que se observa quando se compara as duas associações livres de palavras é que na primeira, a Representação sobre ser professor está fortemente objetivada e ancorada nas habilidades e competências específicas para ensinar, o que implica em uma visão estereotipada do professor que domina os conteúdos a serem ensinados, que deve desenvolver aulas criativas que prendam a atenção do estudante e que mantenha uma boa relação com eles para que a aprendizagem ocorra. Uma Representação em que estão privilegiadas as relações estabelecidas entre o professor, o aluno e o saber, as quais estão esquematizadas no quadro 15.

QUADRO 15 – RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O PROFESSOR, O ALUNO E O SABER

RELAÇÕES	SUJEITOS x SABER	EXEMPLOS
Didática	Entre professor e conhecimento	Seleção, organização e apresentação do conteúdo
De Aprendizagem	Entre aluno e conhecimento	Primeiras línguas, técnicas de sala de aula, atividades educacionais
De Ensino	Entre professor e alunos	A natureza das interações, tratamento de erros, avaliação

FONTE: Elaborado pelas autoras baseado em Moerman (2011).

De acordo com as palavras evocadas na primeira associação livre de palavras é possível verificar que a Representação ligada ao ser professor de Química, vivenciada no período de escolarização, foi construída a partir das relações estabelecidas entre o professor e o conhecimento, entre o aluno e o conhecimento, bem como na natureza das relações entre professor e aluno.

Contudo, essa identidade é em alguns momentos permeada pela maneira como eles veem seus professores, a partir das ações que esses desenvolveram em sala de aula na Educação Básica, o que confere uma visão simplista da profissão professor, construída neste contexto de escolarização. E, mesmo considerando que já se encontravam na metade do curso de licenciatura e alguns já haviam realizado o estágio supervisionado e participado de programas de iniciação à docência como o PIBID, essa identidade ainda não apresenta características de uma Representação Socioprofissional.

Esse aspecto fica evidente nos relatos dos participantes da pesquisa, após as experiências vivenciadas em sala de aula no âmbito da Residência Pedagógica, em que denotam que as interações entre professor e aluno são difíceis de serem estabelecidas, e foram consideradas por eles primordiais para concretizar o ato pedagógico. Isso deve-se ao fato de que os participantes da pesquisa começam a construir uma visão pautada na aprendizagem do aluno e menos focada no professor, como quem tem o papel de transmitir o conhecimento.

Também se constatou que estabelecer uma relação de aprendizagem em sala de aula, entre os alunos e o conhecimento, foi considerado difícil pelos participantes da pesquisa. Pois, mesmo selecionando, planejando e escolhendo diferentes formas de abordar o conteúdo, nem sempre a aprendizagem acontecia em todas as aulas e/ou em todas as turmas.

Esse momento vivenciado pelos participantes da pesquisa os inseriu em um contexto de socialização profissional, que segundo Tardif (2014), é por meio dela que:

[...] a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assume assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino (2014, p. 79).

A categoria Identidade Instrumental se repetiu nos dois momentos de evocação livre das palavras, ambos com uma única subcategoria. Na primeira associação livre de palavras, a subcategoria encontrada foi a Visão Funcionalista, na segunda associação, a subcategoria foi Controle do Estado. A primeira se refere a uma educação tecnicista centrada em conteúdos e conceitos

descontextualizados; enquanto a segunda diz respeito à forma como o professor reproduz na sua prática o controle do Estado sobre ele (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019).

A subcategoria Visão Funcionalista relaciona a evocação “*Instrumento*” com frequência de evocação igual a 1, e a subcategoria Controle do Estado alista as evocações “*Estressante*” com frequência de evocação igual a 2 e “*Desanimador*” com frequência de evocação igual a 1.

No caso dessa categoria, a Visão Funcionalista também está relacionada à dimensão educacional da representação sobre Ser professor de Química, enquanto a visão Controle do Estado remete à ideia de que o trabalho do professor pode ser controlado por terceiros, o que causa estresse e desânimo. Isso fica evidente quando os participantes da pesquisa afirmam que o que e como se ensina nem sempre é uma escolha individual, o que não apareceu na primeira associação livre de palavras.

De acordo com Moerman (2011), “as representações serão diferentes dependendo das situações educacionais em que emergem, por serem representações que os professores têm dependentes do contexto em que o ato pedagógico é realizado”³⁸ (MOERMAN, 2011, p. 73, tradução nossa).

Nesse caso, a Representação social passa a ser influenciada pela dimensão contextual. Para Moerman (2011, p. 74, tradução nossa), “[...] os processos representacionais relacionados ao contexto são particularmente ativados em um contexto de mudança [...]”³⁹.

A categoria Identidade Missionária é a terceira categoria que se repete entre as duas associações livres de palavras e está relacionada à subcategoria Visão Redentora. Na primeira associação livre de palavras, a subcategoria Visão Redentora relaciona duas evocações, “*Dom*” e “*Amor*”, ambas com frequência de evocação igual a 1. Enquanto que na segunda associação livre de palavras, a mesma subcategoria aloca a palavra “*Dedicado*” com frequência de evocação igual 2.

Assim, pode-se considerar que a Identidade Missionária se manteve

³⁸ No texto, em francês, lê-se: “*Ces représentations vont différer en fonction des situations éducatives dans lesquelles elles émergent puisqu’elles sont dépendantes des représentations que les enseignants ont du contexte de réalisation de l’acte pédagogique*”.

³⁹ No texto, em francês, lê-se: “[...] *que les processus représentationnels liés au contexte sont particulièrement activés dans un contexte de changement [...]*”.

antes e depois da experiência vivenciada na escola por alguns participantes da pesquisa, embora tenham sido apenas duas evocações. Defende-se que essa visão da docência, mesmo sendo pouco evidenciada entre os participantes da pesquisa, deveria ser problematizada e refletida no âmbito do programa de Residência Pedagógica.

A categoria Identidade Proletária apareceu apenas na segunda associação livre de palavras. Nessa são relacionadas duas subcategorias Desprestígio e Desvalorização da Força de Trabalho e Precarização das Condições de Trabalho. A primeira subcategoria relaciona duas (2) evocações, “*Doloroso*”, com frequência de evocação igual a 2 e “*Fragilizar-se*”, com frequência de evocação igual a 1. A segunda subcategoria relaciona apenas a palavra “*Perigoso*” com frequência de evocação igual a 1.

Embora o número de palavras evocadas possa ser considerado pequeno, a quantidade e a natureza dos relatos sobre a categoria Identidade Proletária foram consideradas muito significativas, pois entende-se que foram o sentimento de desvalorização e precarização do trabalho docente vivenciados que levou a maioria dos participantes a não querer atuar como professores após a conclusão do curso.

A representação sobre Ser Professor de Química, além da dimensão educacional também passou a ser objetivada e ancorada na dimensão contextual, que inclui “[...] a instituição (valores, prioridades, propósitos e ideologias em que se baseiam as políticas educacionais), sua organização (estatutos, funções, tomada de decisão) e sua estrutura (estruturas espacial e temporal)”⁴⁰ (MOERMAN, 2011, p. 73, tradução nossa).

Conforme os relatos dos participantes da pesquisa, a prioridade da instituição em aprovar os alunos da última fase do Ensino Médio, em detrimento ao trabalho docente desenvolvido; a tomada de decisão em suspender as aulas sem comunicar antecipadamente o professor, em detrimento do seu planejamento para determinadas turmas; e a falta de recursos para implementação das aulas planejadas contribuíram para que a Representação Social sobre o Ser Professor de Química inicial assumisse um status de

⁴⁰ No texto, em francês, lê-se: “[...] qui inclut l’institution (les valeurs, les priorités, les finalités et les idéologies qui fondent les politiques éducatives), son organisation (les statuts, les rôles, les prises de décision) et son cadre (les structures spatiales et temporelles)”.

Representação-Socioprofissional (PIASER; RATINAUD, 2010), após a imersão na cultura profissional por meio da socialização profissional proporcionada pelo programa.

Segundo Andruchark (2016, p. 82, grifos da autora), essa imersão na cultura profissional “é uma espécie de ‘passagem através do espelho’, é como um olhar invertido para a área profissional que revela os problemas ocultos e prova o dilema da ‘identificação progressiva com a função’, é o desvelamento da realidade encantada”. Já a identidade profissional em vias de constituição é compreendida pela autora como “o ajuste de Si, é a consciência de suas capacidades, gostos e desejos relacionados a suas chances na carreira profissional pleiteada” (ANDRUCHAK, 2016, p. 83).

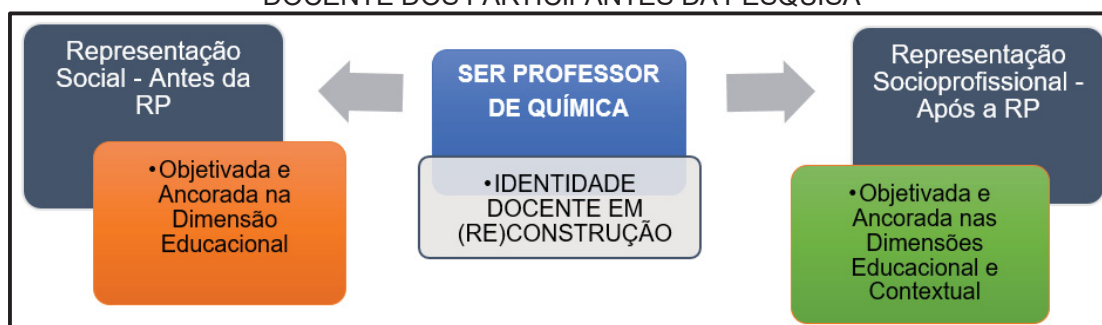
Alguns desses problemas ocultos, mencionados por Andruchark (2016), ficam evidentes com o surgimento da categoria Identidade Proletária, na qual os participantes destacam as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de suas ações como docentes. Essas dificuldades envolvem contextos sociais próprios da comunidade que a escola atende, contextos políticos relativos ao controle do Estado sobre a escola e da própria cultura escolar. As dificuldades vivenciadas e relatadas influenciaram diretamente na identidade docente dos participantes da pesquisa, o que nos permite afirmar que essa identidade está em reconstrução.

Segundo Nóvoa (2019, p. 6), trata-se “de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)”. Para tanto, é necessário ter “como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão” (NÓVOA, 2019, p. 7).

Assim, o estudo realizado permitiu identificar e compreender como em um determinado contexto espaço-temporal os participantes da pesquisa interpretaram a realidade profissional de acordo com as restrições da situação e seus interesses pessoais (MOERMAN, 2011). Uma interpretação em que todos puderam se situar e se reconhecer (ou não) profissionalmente.

A figura 17 apresenta um esquema de como a representação social e socioprofissional foram alteradas e como elas estão atuando no processo de (re)construção da identidade docente dos participantes da pesquisa

FIGURA 17 – ESQUEMA REPRESENTATIVO DA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: Organizado pelas autoras com base nos resultados da pesquisa.

No próximo tópico, são apresentadas as principais conclusões e recomendações referentes à pesquisa realizada.

7 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao finalizar essa pesquisa, a qual teve como principal objetivo **Investigar se e como a identidade docente é (re)construída por licenciandos em Química participantes de um Programa de Formação de Professores na UFAC – Rio Branco**”, foi possível compreender alguns aspectos relevantes que envolvem a temática em questão.

Contudo, antes de se discutir os principais resultados produzidos durante o desenvolvimento desta investigação, considera-se a necessidade de apresentar algumas ponderações da pesquisadora.

Desenvolver uma pesquisa que busca investigar o processo formativo de estudantes do mesmo curso de licenciatura em que atuo foi, em alguns momentos, conflitante para mim, principalmente por compreender que parte da responsabilidade sobre a possibilidade de construção ou não da identidade docente dos estudantes participantes da pesquisa também é minha. E nesse sentido, cabe a mim e aos outros professores compreender de que forma o curso de licenciatura em Química da UFAC e o programa de Residência Pedagógica estão contribuindo para o processo de construção da identidade docente desses futuros professores.

Em relação ao objetivo específico de compreender e refletir a partir da literatura sobre a formação de professores e como ocorre o processo de construção da identidade docente, foi possível constatar, a partir do levantamento de parte da produção nacional, que ainda são poucas as produções sobre identidade docente, principalmente, em algumas áreas específicas, como por exemplo, Química, História e Filosofia. Em sua maioria, são pesquisas realizadas com professores no exercício da profissão ou em formação continuada, ou ainda, quando os participantes são licenciandos e estão no estágio supervisionado ou são bolsistas de Programas de formação docente, como o PIBID. Em relação à Residência Pedagógica, existe apenas um trabalho.

As pesquisas, em sua maioria, permeiam discussões sobre os saberes docentes e as histórias de vida para estudar os processos de construção identitária dos participantes da pesquisa. Segundo os autores, os saberes docentes são estruturados no exercício da profissão e, nesse processo

construtivo, percebe-se como a trajetória histórica dos professores em formação e/ou em exercício vai moldando sua relação com a profissão, de maneira que diferentes saberes emergem de acordo com a cultura do contexto em que estão inseridos. Consequentemente, a identificação desses saberes, de acordo com a literatura, vai possibilitando a construção da identidade docente.

A análise dos resultados dessas produções indicou um campo em expansão para a temática da identidade docente, principalmente nas produções em nível de doutorado, que buscam compreender o processo de construção da identidade docente na formação inicial de professores.

Em relação ao levantamento da produção sobre Representações Sociais e Identidade Docente de professores de química, percebem-se aproximações e distanciamento quando comparados com o levantamento da produção sobre a identidade docente. Uma aproximação está no fato de as Representações Sociais estarem relacionadas à construção de saberes no exercício da profissão professor. Apesar de a maioria dos trabalhos serem realizados com estudantes em formação inicial, esses estavam em contexto de exercício da profissão, como estágio supervisionado ou em programas de formação inicial. Entretanto, essas produções indicam saberes próprios da formação do professor de química.

Outra aproximação está na influência das histórias de vida. Percebe-se que a convivência prolongada com diferentes professores ao longo da trajetória escolar resulta em Representações Sociais construídas a partir do imaginário a respeito do qual é a função do professor, envolvendo, principalmente, características relacionadas ao trabalho que esse profissional desenvolve na escola. Isso confere uma visão distorcida sobre ser professor (DINIZ PEREIRA, 2016), que é posteriormente rompida, a partir do contato com a sala de aula e a cultura escolar. Isso culmina, segundo os autores, em uma expansão da Representação Social, inicialmente sustentada pela dimensão educacional e depois pela dimensão contextual (MOERMAN, 2011).

Um distanciamento que se observa no levantamento diz respeito aos participantes das pesquisas. Os estudos sobre Representação Social têm, em sua maioria, participantes em formação inicial, ou seja, estudantes de cursos de licenciatura em Química. Porém, nos principais resultados fica evidente que os saberes construídos e as Representações Sociais são produtos das experiências escolares e das experiências dos processos formativos

proporcionados pelos cursos de licenciatura em química. Percebe-se um campo em desenvolvimento nos estudos sobre Representações Sociais e professores de química, podendo envolver professores em formação inicial e continuada.

Em relação ao segundo objetivo específico, que é o de Identificar e analisar a Representação Social dos estudantes de licenciatura em Química participantes de um Programa de Formação de Professores na UFAC sobre ser professor, foi possível observar a partir dos resultados da primeira associação livre de palavras que os estudantes participantes pesquisa tinham no início das atividades do Programa de Residência Pedagógica uma Representação Social construída a partir do pensamento do senso comum sobre o conceito do “bom professor”, objetivando a imagem do professor no ato de “*Ensinar*”. Essa é uma Representação Social que pode ser considerada do imaginário social, quase que um consenso na sociedade atual e destacada nesses tempos de pandemia.

Essa Representação é regulada pela dimensão educacional (MOERMAN, 2011), pois foi construída mediante as experiências do período escolar. Na condição de aluno de vários professores, os participantes da pesquisa, por meio das evocações, das ilustrações e das respostas no questionário sobre Ser Professor de Química ancoram a Representação Social, principalmente, no trabalho docente, destacando as competências e habilidades para atuar na profissão e as interações necessárias para a efetivação da aprendizagem.

Nota-se que o imaginário social sobre ser professor de química influencia de maneira mais aparente nas Representações Sociais dos participantes da pesquisa, principalmente, nos aspectos relacionados ao trabalho do professor. Essa concepção prévia sobre a docência está ligada à maneira como o professor ou o futuro professor irá se relacionar com a profissão, implicando, inclusive, a escolha pelo exercício ou não da profissão (DUBAR, 2005; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014).

Dessa forma, fica claro que a formação escolar e os anos que antecederam o ingresso no Programa foram pautados em uma formação técnica e acadêmica (PÉREZ GOMÉZ, 1998), resultando na construção de uma identidade profissional que aglutina concepções da identidade instrumental e missionária (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019).

Na segunda associação livre de palavras, os estudantes participantes da

pesquisa têm sua Representação Social objetivada na compreensão de quão “*Difícil*” pode ser o desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que eles relatam que, apesar de planejarem e desenvolverem metodologias diferenciadas para o ensino de Química, esse trabalho não é simples, exige a necessidade de se estabelecer um vínculo com os estudantes para quebrar a resistência à aprendizagem. E todo esse trabalho nem sempre é valorizado pela escola, e, inclusive, a escola interfere no trabalho do professor e nem sempre de forma positiva. Dessa forma, compreende-se que a Representação Social dos participantes na segunda associação livre de palavras é regulada pela dimensão educacional e pela dimensão contextual (MOERMAN, 2011), por considerar o contexto e o fazer pedagógico de que essas Representações emergem.

De maneira geral, a Representação Social inicial dos participantes da pesquisa é reestruturada na segunda associação livre de palavras, as quais caracterizam a Representação Socioprofissional – esta, por sua vez, corresponde à transição entre a Representação Social e a Representação Profissional (PIASER; RATINAUD, 2010). As experiências vivenciadas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica anteciparam aos participantes da pesquisa a construção de experiências e saberes próprios da socialização profissional (TARDIF, 2014), os quais só seriam vivenciados quando eles estivessem atuando efetivamente como professores, e corresponderia ao primeiro ciclo de vida profissional.

Essa antecipação de vivências provocou mudanças nas concepções que os participantes da pesquisa tinham sobre ser professor de química e sobre o trabalho docente. A visão pautada no domínio dos conceitos e conteúdos deu lugar a uma visão estruturada, na forma como esses conceitos e conteúdos são abordados e na forma como as interações professor-aluno vão mediar esse processo de construção do conhecimento. Trata-se, portanto, das atitudes necessárias ao professor para desenvolver seu trabalho. Percebeu-se que as vivências tiveram um impacto negativo na escolha pela profissão professor, e resultaram na (re)estruturação das Representações Sociais que eles tinham a respeito do saber-ser e do saber-fazer na profissão docente.

Sobre o último objetivo específico, de analisar se a participação nas atividades desenvolvidas no contexto do Programa de Formação de Professores na UFAC contribui ou não para a (re)construção da identidade docente dos

estudantes da licenciatura em Química, foi possível constatar que, ao final das atividades previstas para os dezoito (18) meses do Programa, totalizando 440h, a identidade docente dos participantes está em reconstrução. A experiência no programa evidenciou mudanças nas concepções sobre Ser Professor de Química, pois foram mobilizados diferentes saberes: o saber, o saber-fazer e, principalmente, o saber ser. Essa mobilização foi proporcionada pela vivência prolongada da docência no contexto e na cultura escolar, a qual permitiu aos participantes da pesquisa uma expansão da Representação Social sobre Ser Professor de Química, além de uma melhor apropriação da área de formação.

Nesse sentido, destaca-se a importância da apropriação da área de formação. Os resultados evidenciam a necessidade de se considerar a pesquisa como um dos princípios formadores nos processos formativos do professor de Química. Segundo Maldaner (2003), a desmotivação e o desinteresse pelas questões pedagógicas podem ocorrer devido à pouca consideração que se dá à formação do professor. Na Química, por exemplo, essa preocupação é muito pautada em contextos profissionais diferentes da docência, como indústrias e laboratórios, culminando em uma maior valorização das pesquisas aplicadas nestes campos em detrimento da pouca ou nenhuma pesquisa aplicada ao contexto escolar.

Entretanto, o desenvolvimento das atividades durante os meses que se seguiram não foi um processo fácil. Os participantes ressaltam problemas que perpassam e interferem nas diferentes identidades que estão sendo reconstruídas. Em sua maioria, são dificuldades próprias da comunidade escolar, relacionadas às políticas públicas educacionais às quais ela está submetida e à sua cultura. Nesse sentido, é necessário compreender a complexidade da docência e suas dimensões (NÓVOA, 2019). Para tanto, seria necessário lançar mão da reflexão sobre a atividade docente, à medida que o professor vai adquirindo experiência com o exercício do seu trabalho (SCHÖN, 1992; DEWEY, 1959; PERRENOUD, 2002, 1992).

Desse modo, a reflexão sobre as atividades desenvolvidas e vivenciadas com os envolvidos nas atividades do programa (coordenador, preceptor e licenciandos) configurou-se como uma limitação ao processo formativo esperado pelo desenvolvimento das ações do Programa. Mediante as falas dos participantes, percebeu-se que durante os oito meses de atividades, poucos

foram os momentos destinados à reflexão do trabalho desenvolvido em sala de aula, bem como das situações vivenciadas na escola, o que resultou em uma aversão à profissão por parte de alguns participantes. Esses momentos de reflexão seriam importantes para a construção de uma visão mais positiva sobre a profissão docente e sobre o papel social do professor.

Para além disso, a reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos no âmbito do Programa possibilitaria aos participantes da pesquisa uma compressão maior sobre o papel da Química no âmbito escolar, sobre a importância do conhecimento científico e de como seu estudo poderia ser estruturado em contextos tão limitados e difíceis da Educação Básica, de modo que pudessem compreender como a Química é relevante na leitura e compreensão de mundo que é construído cotidianamente.

Conclui-se que a identidade docente dos participantes da pesquisa após a participação no Programa de Residência Pedagógica é reconstruída mediante a expansão da Representação Social sobre Ser Professor de Química, que assume um *status* de Representação Socioprofissional após a imersão na cultura escolar por meio da socialização profissional proporcionada pelo Programa. Dessa forma, identifica-se e compreende-se que, em um determinado contexto espaço-temporal, os participantes da pesquisa interpretaram a realidade profissional de acordo com as restrições da situação e seus interesses pessoais. Uma interpretação em que todos puderam se situar e se reconhecer (ou não) profissionalmente.

Uma das recomendações dessa pesquisa para o Programa de Residência Pedagógica da UFAC reside na possibilidade de se repensar o modelo de formação docente proporcionada pelo Programa. Considera-se que esse modelo deveria se embasar em uma perspectiva de reconstrução social (PÉREZ-GÓMEZ, 1998), que defende uma formação mais crítica, em que o ensino é compreendido como uma prática social e coletiva, e que também é afetado e/ou condicionado externamente. Além disso, essa reflexão não deveria ser focada apenas em criar novas ideias para o ensino, mas sim proporcionar um aprofundamento em si mesmo e no contexto em que ocorre o fenômeno educativo (VALÉRIO, 2017), uma vez que a educação e o ensino, de acordo com Contreras (2002), são ocupações públicas encomendadas pelo coletivo social. E se espera que esses futuros professores possam atuar de forma autônoma,

“os professores devem considerar a comunidade como referência e como corresponsável pelas condições em que ocorre o ensino” (VALÉRIO, 2017, p. 331). De modo que esses futuros docentes possam se conscientizar de que estratégias metodológicas não deveriam ser analisadas apenas pela eficácia, mas pelo que significam quando são pensadas em termos do que se pretende com o ato educativo. Para isso, é necessário que essa formação contemple os aspectos sociais e políticos essenciais a uma formação crítica.

Recomenda-se, ainda, ao Curso de Licenciatura em Química da UFAC que ao repensarem o currículo do curso, o façam considerando o papel do professor formador que se encontra na Educação Básica, uma vez que esse tem papel fundamental na formação dos estudantes do curso, quando desenvolvem atividades de estágio supervisionado. Esses professores podem ser incluídos em ações desenvolvidas pelo curso como: ações de formação continuada, incentivando a pesquisa no campo de trabalho deles que é a escola. Essa aproximação entre a universidade e a escola, por meio do elo construído entre professores da educação básica, estudantes da licenciatura em Química e professores formadores do curso de licenciatura em Química, pode fortalecer aspectos formativos e representativos do perfil profissional que se deseja formar na Ufac.

Tem-se como perspectiva para continuação dessa pesquisa o acompanhamento dos licenciados após a conclusão do curso, como docentes de Química na Educação Básica na rede pública de ensino do município do Acre. Esse acompanhamento permitiria investigar as Representações Profissionais dos recém-formados professores de Química, bem como avaliar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para o desenvolvimento do trabalho docente durante os primeiros anos de profissão. Esse estudo também poderia fornecer subsídios importantes para o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura da UFAC e para o desenvolvimento de propostas de atuação na formação continuada dos professores de Química de Rio Branco-AC.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. **Representações Profissionais sobre o Trabalho Docente**. 32ª Reunião Anual da ANPEd. Recife: Espaço livre. 2009. p. 1-17.
- ABRIC, J. C. Les Représentations Sociales: aspects théoriques. In.: ABRIC, J. C. (Org.). **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- _____. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In. MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares em Representações Sociais**. Goiânia, AB Editora, 1998.
- _____. Abordagem Estrutural das Representações Sociais: desenvolvimentos recentes. In. CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: UCG, 2003.
- ACRE. Universidade Federal do Acre. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Rio Branco, UFAC, 2018.
- ALBINO, G. G. A Representação Social e Disciplinas Didático-Pedagógicas no Contexto da Formação Inicial Docente: um entremear de saberes. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, p. 239, 2014.
- ALEIXO, J. C. C. Professores do 1º Seguimento do Ensino Fundamental da Cidade de Nova Iguaçu: aproximações entre qualificação e identidade. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, p. 237, 2014.
- ALLAIN, L. R. Mapeando a Identidade Profissional de Licenciandos em Ciências Biológicas: Um Estudo Ator-Rede a Partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 217, 2015.
- ALFONSI, S. O. A Crise não Reconhecida: Identidade Docente de Professores do Ensino Fundamental II. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 106, 2013.
- ALMEIDA, C. J. S.; MELO, E. S. N. Formação Docente, Representação Social e a Relação com o Saber. In. ANDRADE, E. R. G.; MELO, E. S. N. (Orgs.). **Formação Docente e Representações Sociais: entre o vir a ser, o saber e o ser professor**. Curitiba, CRV, 2016.
- ALMEIDA, R. S. Didática nos anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre a docência de 11 professoras. **Dissertação** (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 130, 2017.
- ALMEIDA, S. R.; PENSO, M. A.; FREITAS, L. G. Identidade Docente com Foco no Cenário de Pesquisa: Uma Revisão Sistemática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 35 e204516, p. 1-39, 2019.

ALMEIDA, V. C. Percursos Formativos, Profissionais e as Práticas dos Docentes Coordenadores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, p. 107, 2015.

ALVES, W. F. A Formação de Professores e as Teorias do Saber Docente: contextos, dúvidas e desafios. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago. p. 263-280, 2007.

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. A Abordagem Estrutura das Representações Sociais. **Revista Psicologia e Educação**. São Paulo, 14/15, 1º e 2º de 2002.

AMBROSINI, B. B. Aspectos da Construção da Identidade Docente de Professores de Ciências e Biologia, atuantes na Rede Pública Estadual do Município de Porto Alegre, Egressos da UFRGS. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 142, 2012.

ANDRADE, E. R. G. O Fazer e o Saber Docente: a Representação Social do processo de ensino-aprendizagem. Tese Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

ANDRADE, L. C. Formação do(a) Professor(a) da Educação Infantil nos CEINFs de Campo Grande-MS: identidade em construção. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, p. 155, 2014.

ANDRUCHAK, A. L. Os Sentidos Formativos dos Estudantes de Licenciatura: Socialização, Aprendizagens e Identidade Docente. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, p. 252, 2016.

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 2016.

ANTUNES, S. M. P. S. N. Readaptação Docente: Trajetória Profissional e Identidade. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, p. 134, 2014.

ARAUJO, D. L. Construções da Aprendizagem da Docência e da Identidade Profissional entre Professores do curso de Odontologia no Interior do Estado de Pernambuco. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 137, 2013.

ARAUJO, R. N. A Formação da Identidade Docente no Contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber. **Tese** (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, p. 99, 2017.

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, novembro, 2002.

BARBOSA, R. B. Identidade do Ser-Professor e do Ser-Aluno-Infantil em

Circulação na Revista Pátio Educação Infantil (2003 a 2009). **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, p. 196, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Almedina, 2016.

BARROS, R. B. Formação e Docência de Professores Bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica do IFRN: uma interface dialógica emancipatória. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, p. 337, 2016.

BATISTA, L. S. F. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Formação Continuada de Professores Supervisores de Física. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, p. 103, 2016.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering Research On Teachers' Professional Identity. **Revista Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 107–128, 2004.

BEJA, A. C. S. SOMOS QUEM PODEMOS SER... Um estudo das identidades docentes em construção no curso de Licenciatura em Química do IFRJ. **Dissertação** (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 118, 2013.

BENITO, A. E. Las Culturas de La Escuela en España: tres cortes historiográficos. **Pro-Posições**, v. 16, n. 1 (46), Jan/Abr. 2005.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e Métodos em Representações Sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (Orgs.). **Notas Teórico-Metodológicas de Pesquisa em Educação: Concepções e Trajetórias**. [Online]. Ilheús, BA: Editus, 2017.

BEVILACQUA, A. M. Trabalho e Identidade Docente: Desencantos e Esperanças nas Narrativas de Professores da Região Oeste de Santa Catarina. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, p. 219, 2017.

BEZERRA, P. O. Docência Universitária nos Cursos de Artes UFU: Formação, Identidade e Saberes. **Dissertação** (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, p. 142, 2015.

BITTENCOURT, C. P. N. Identidade e Subjetividade Docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem Ressignificando a Prática Pedagógica. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, p. 97, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BORGES, D. S. S. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Constituição da Identidade Profissional Docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, p. 95, 2019.

BRAGA, M. J. G. Ser Professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, p. 156, 2013.

BRASIL. **Coronavírus Covid-19: O que você precisa saber?** Ministério da Saúde. 08/04/2021. Disponível em: < <https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em 24/04/2021.

_____. Portaria nº38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº389, de 23 de março de 2017. **Dispõe Sobre o Mestrado e Doutorado Profissional no Âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu***. Brasília, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº2, de 1º de Julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada**. Brasília, 2015.

_____. Decreto nº7.219, de 25 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências**. Brasília, 2010.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Lei nº11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe Sobre O Estágio de Estudantes; Brasília/DF, 3. Trim. 2008; 187º da Independência e 120º da República.

_____. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998b.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999a.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal**. Brasília, 1999b.

BRAÚNA, R. C. A.; SILVA, L. H.; BARLETTO, M.; SARAIVA, A. C. L. C. Identidade Profissional e Representações Sociais do Trabalho Docente: O Lugar da Experiência na Formação da Pedagoga. In: PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. (Orgs.). **Representações Sociais: Diálogos com a Educação**. Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

BRAZ, M. C. D. L. Mecanismos Sócio-Genéticos da Representação Social de Trabalho Docente por Grupos de Licenciandos de Física e de Química da Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, p. 2010, 2013.

BRITO, A. S. Identidade e Formação Docente: Memórias e Narrativas de Egressos/as da 1º Turma de Licenciatura em Química de uma Universidade Pública do Agreste Sergipano. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, p. 178, 2013.

CALISTO, S. F. R. Políticas de Formação Continuada de Professores do Campo no Município de Araucária: Elementos Orientadores. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, p. 184, 2015.

CAMPOS, V. T. B.; GASPAR, M. L. R.; MORAIS, S. J. O. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia-MG, v. 27, n. 1, p. 93-117, Jan/Abr. 2020.

CAMILO, R. C. Docência Compartilhada na Educação Infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 182, 2018.

CARDOSO, S. S. Subjetividade Docente: Identidade e Trajetória do Ser Professor. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 111, 2014.

CARMINATTI, B.; DEL PINO, J. C. A Relação Professor-Aluno e a Afetividade no Ensino de Ciências no Ensino Médio: levantamento bibliográfico do cenário atual brasileiro. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí-RS, Ano 35, nº 111, p. 148-169, Maio/Ago. 2020.

CARMO, A. C. F. B. A Infância Permeada pelo Consumo e os Desafios ao Trabalho Docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, p. 194, 2015.

CARMO, T.; JÚNIOR MAGALHÃES, C. A. O.; KIOURANIS, N. M. M. Representações Sociais Sobre “Ser Professor de Química”: A Formação Inicial em Foco. **Revista Debates em Educação**, vol. 10, Nº. 21, Maio/Ago, p. 329-355, 2018.

CARPENTER, T. S. M. Identidade docente e políticas curriculares: o pertencimento profissional do docente de química através da roda de conversa. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Química) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 108, 2018.

CARRER, L. C. Representações Sociais de Estudantes do Ensino Médio das Redes Pública e Particular Sobre a Escola. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, p. 223, 2017.

CARVALHO, A. M. P; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 10 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTORINA, J. A. A Teoria Das Representações Sociais e a Psicologia de Vygotsky: O Significado de uma Análise Comparativa. Tradução de Alexa Somoza Rudniak. Revisão de Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Representações Sociais: Fronteiras, Interfaces e Conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

COELHO, A. L. P. A Identidade do Profissional Docente no Contexto das Políticas de (Des)centralização na Gestão da Educação. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, p. 106, 2017.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela: revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, R. G.; MARQUES, R. N. A Formação Inicial de Professores de Química Sob o Olhar dos Coordenadores dos Cursos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 11, n. esp. 1, p. 406-417, 2016.

CORRÊA-JÚNIOR, J. F. Identidade, Saberes e Questionamentos do Professor-Colaborador na Realização do Estágio Supervisionado em Educação Física. **Dissertação** (Mestre em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, p. 160, 2014.

COSTA, M. L. R. Construção da Identidade Docente de Estudantes de Licenciatura em Biologia em um Curso a Distância. **Tese** (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 189, 2014.

COUTO, L. P. A Pedagogia Universitária nas Propostas Inovadoras de Universidades Brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 188, 2013.

CYRINO, M. Do Acolhimento ao Acompanhamento Compartilhado: A Construção Colaborativa de uma Proposta para o Estágio Curricular da Pedagogia. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, p. 344, 2016.

CUNHA, M. I. Verbetes: formação inicial e formação continuada. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: MEC/INEP, p. 354, 2006.

_____. O Tema da Formação de Professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa** São Paulo, *Ahead of print*. p. 1-17, 2013.

CURY, C. R. S. C. Objetivação e Ancoragem – Uma Reelaboração de Conceitos como Possibilidade de Acesso à Singularidade do Sujeito que

Aprende. **Anais XII EDUCERE**, Curitiba-PR, 2015.

CUSTÓDIO, G. C. C. A Educação Física em “CELAS DE AULAS”: possibilidades e desafios de professores iniciantes atuantes em unidades prisionais. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, p. 169, 2018.

DAUANNY, E. B. O Estágio no Contexto dos Processos Formativos dos Professores de Matemática para a Educação Básica: entre o proposto e o vivido. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 375, 2015.

D'ÁVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, p. 310. 2007.

DEMORI, M. História de Vida e Profissão Docente: experiências formadoras e constituição da identidade em contexto de reforma educacional. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 219, 2016.

DESSOTTI, E. A Constituição Profissional do Professor em Início de Carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar-Sorocaba. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, p. 154, 2017.

DEWEY, J. **Como Pensamos: Como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: Uma Reexposição**. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, L. B. Que Raio de Professoras São Essas? A representação da identidade docente nas obras de Fanny Abramovich e Ziraldo. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, p. 173, 2017.

DINIZ PEREIRA, J. E. **Formação de Professores – pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

. Lentes Teóricas para o Estudo da Construção da Identidade Docente. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan/jun, 2016.

DUARTE, A. J. O. Processo de Constituição da Identidade Profissional de Professores da Educação Escolar de uma Unidade Prisional de Minas Gerais. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, p. 148, 2017.

DUBAR, C. **A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. A Construção de Si pela Atividade do Trabalho: a socialização profissional. Tradução Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146

p.351-367 maio/ago. 2012.

DURKHEIM, E. **As Formas Elementares de Vida Religiosa**. São Paulo, Edições Paulinas, 1989.

_____. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução Paulo Neves: revisão da tradução Eduardo Brandão. 3 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUVEEN, G. Introdução: O Poder das Ideias. In MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2015.

EIBEL, W. C. O Processo de Construção de Identidades Docentes no Âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/BIOLOGIA. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, p. 112, 2016.

FALSARELLA, A. M. Os Estudos Sobre a Cultura da Escola: Forma, Tradições, Comunidade, Clima, Participação, Poder. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 39, nº. 144, p.618-633, jul.-set., 2018.

FARIA, J. B. O Naufrágio, O Baile e a Narrativa de uma Pesquisa: Experiências de Formação de Sujeitos em Imersão Docente. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 385, 2018.

FAVORETO, E. D. A. Creche e Pré-Escola: Representações Sociais de Estudantes de Pedagogia e Políticas para Educação Infantil. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, p. 194, 2013.

FELICETTI, V. L. Egressos das Licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**. v. 34; n. 67, 67, jan/fev. p. 215-232. Curitiba, 2018.

FELIX, C. F. F. Identidade Profissional Docente: tecendo histórias. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 232, 2015.

FERNANDEZ, C. Formação de Professores de Química no Brasil e no Mundo. **Estudos Avançados**. 32 (94), pp. 205-224. 2018.

FERNANDES, J. A. T. Processos de Construção da Identidade Profissional: a visão de alunos do curso de administração de empresas. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, p. 74, 2013.

FERREIRA, L. P. A Constituição do Habitus Professoral Virtual em um Instituto Federal: Trajetórias Docentes, Modelo Pedagógico e Práticas Pedagógicas. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, p. 125, 2017.

FERREIRA, S. N. Um Desconhecido a Porta: Os Discursos das Professoras da Educação Infantil Sobre o Ser, o Saber e o Fazer Docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de

Pernambuco, Caruaru, p. 189, 2015.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FONSECA, M. C. L. O Curso Normal em Nível Médio como Espaço de Formação do Professor: Processos de Construção da Identidade Docente e Experiências Formativas. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 138, 2019.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCISCO JUNIOR, W. E. **Analogias e Situações Problematicadoras em aulas de Ciências**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas de Ensinar-Aprender: Por Entre Resistências e Resignações. **Educação e Pesquisa**, 41(3), p. 601-614. 2015.

GALLERT, A. Z. A Constituição Subjetiva do Professor Enquanto Sujeito da sua Ação. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, p. 230, 2016.

GALÚCIO, E. R. O Que Dizem os Autores Sobre Formação Docente no Estado do Pará. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, p. 111, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. **Relatório de Pesquisa**, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: Da alienação da Técnica à autonomia da Crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

GHISLENI, A. H. Narrativas de Professores Sobre a Docência em uma Escola de Ensino Fundamental. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, p. 80, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENES, C. I. Um Estudo sobre a Epistemologia da Formação de Professores de Ciências: Índícios da Constituição de Identidades. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 179, 2011.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOBATO, P. G. Características da Identidade do Mentor em Construção: programa de formação *online* de mentores da UFSCar. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, p. 202,

2016.

GOMES, K. S. S. M. A Docência na Licenciatura em Física: mediações presentes nas questões de identidade, profissionalidade e conhecimentos pedagógico-didáticos. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, p. 142, 2018.

GONÇALVES, A. C. Saberes e Práticas Docentes em Cursos de Lato Sensu. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, p. 103, 2013.

GONZALEZ-REY, F. **Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo – SP. Editora Cortez, 2011.

GOULART, G. A. R. O Lugar da Docência na Universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 156, 2013.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, H. C. Caminhos de Construção de Sentidos sobre o que é Ser Professor de Ensino Médio de Física. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 120, 2018.

KULLOK, M. G. B. **Relação Professor-Aluno: Contribuições à Prática Pedagógica**. Maceió: Edufal, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2012.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; NETO, L. S.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; NETO, S. S. Identidade Docente: As Várias Faces da Constituição do Ser Professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JULIA, D. La Culture Scolaire Comme Objet Historique. In: NOVOA, A.; DEPAEPE, M.; JOHANNINGMEIER, E. V. (Orgs.). **The Colonial Experience in Education**. Paedagogica Histórica, Supl. Series, 1, 1995.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Paris: PUF, 1989.

_____. **Representações Sociais e Mundos de Vida**. Curitiba, Paraná: Pucpres; Fundação Carlos Chagas, 2017.

_____. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. **Os Contextos do Saber: Representações, Comunidade e Cultura**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LAGE, M. A. G. A Pesquisa Acadêmica sobre Formação de Professores/as de Biologia no Brasil (1979-2010): Um Estado da Arte Baseado em Dissertações e Teses. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia,

Uberlândia, p. 250, 2018.

LANNER DE MOURA, A. R. A Medida e a Criança Pré-Escolar. **Tese**. Universidade Estadual de Campinas, 1995.

LEAL, C. C. N. Residência Pedagógica: Representações Sociais de Formação Continuada. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro, p. 220, 2016.

LEAL, M. C. **Didática da Química – Fundamentos e Práticas para o Ensino Médio**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

LEON, D. S. Tornar-se Professor: a construção da identidade profissional docente no ensino técnico. **Dissertação** (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, p. 122, 2017.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e Formação de Professores: Outra Oscilação do Pensamento Pedagógico Brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, F. A. B. Narrativas de Experiências Vividas por Docentes e Discentes com uso de Tecnologia de Informação e Comunicação – TDIC na Educação Básica. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, p. 185, 2015.

LIMA, M. S. S. Discurso e Docência: efeitos de sentido da permanência docente na escola pública. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 108, 2017.

LIMA, R. F. Formação Continuada de Professores da Escola do Campo em Cáceres-Mato Grosso: Identidades em Construção. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Mato Grosso, Cáceres, p. 185, 2013.

LIMA, S. M. G. O Coordenador Pedagógico e seu Processo Formativo: Perspectivas e Limites de Trabalho. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, p. 149, 2016.

LIMA, S. S. As Representações Sociais da Identidade Docente: com a palavra os professores do PROFEBPAR/UFMA. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, p. 130, 2016.

LIMA, T. S. A Docência Universitária na Universidade Federal do Acre: um perfil da constituição identitária dos professores dos cursos de história e geografia. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, p. 105, 2018.

LOOR, M. A. C. O Verdadeiro Baluarte da Universidade é o Professorado! Mulheres Professoras Universitárias no Equador: discursividade professoral, identidades profissionais e trajetórias docentes no campo científico. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 364, 2018.

LOPES, L. P. S. Identidade Docente na Educação Infantil: marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições. **Dissertação** (Mestre em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas,

Campinas, p. 156, 2015.

MACHADO, G. C. Desenvolvimento Profissional e Educação Especial: narrativas de (trans) formação de professores a partir de experiências inclusivas. **Tese** (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 202, 2016.

MACIEL, C. V. De Alunos a Professores: Trajetória Docente no Instituto Benjamin Constant (1960-2015). **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 196, 2016.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química: Professor/Pesquisador**. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MARCELO, C. A Identidade Docente: Constantes e Desafios. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131. Ago/Dez, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: Para Uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, A. M.; ABDALLA, M. F. B.; MARTINS, M. A. R. Representações Sociais Sobre o Trabalho Docente: Trajetórias de Formação de Estudantes de licenciaturas e a Construção da Identidade Profissional. In: PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. (Orgs.). **Representações Sociais: Diálogos com a Educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

MARTINS, N. S. O. A Identidade Profissional do Professor Formador de Professores para a Educação Inclusiva: Formação Docente e Práticas Pedagógicas. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, p. 2016, 2015.

MARQUES, M.O. **Formação do Profissional da Educação**. 4º Ed. Ijuí: Unijuí. 2003.

MATOS, M. S. P. B. Narrativa Profissional: a curiosidade na produção de conhecimento em sala de aula. **Dissertação** (Mestrado Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, p. 87, 2015.

MEIRA, R. L. A Constituição de Saberes Pedagógicos por Bacharéis Atuantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, p. 129, 2017.

MELO, E. S. Tessituras na Formação Docente: caminhos de uma (trans)formação no programa de iniciação à docência em Física. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 94, 2018.

MELO, P. S. L. Construção Identitária Profissional Docente na Educação do Campo: Produção de Narrativas no Ensino Superior. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, p. 110, 2018.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MIRANDA, C. L. As Representações Sociais de licenciandos em Química sobre “Ser Professor”. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 135, 2014.

_____. As Representações Sociais de Escola e Docência e a Constituição Identitária de Licenciandos em Química. **Tese** (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 172, 2018.

MIRANDA, C. L.; REZENDE, D. B.; LISBÔA, J. C. F. A Licenciatura e a Construção das Representações Sociais Sobre Ser Professor de Química. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v.20 (2), pp. 01-11, 2015.

MOERMAN, C. Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l’Institut français d’Amérique latine: entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles. **Synergies Mexique**, p. 71-80, 2011.

MODESTO, E. Docentes em Serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, p. 140, 2016.

MOREIRA, E. S. G. O Gestor Escolar da Rede Estadual de Ensino de Goiás: identidade e formação. **Dissertação** (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, p. 189, 2018.

MOREIRA, N. A Construção da Identidade Profissional de Professores no Contexto do Proeja: Formação, Concepções de Prática Pedagógica e Saberes Docentes. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, p. 167, 2017.

MORERA, J. A. C.; PADILHA M. I.; SILVA, D. G. V.; SAPAG, J. Aspectos Teóricos e Metodológicos das Representações Sociais. **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, Out-Dez; 24(2), p. 1157-1165, 2015.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A Proposta Curricular de Química do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. **Química Nova**. São Paulo, v. 23, n.2, p.273-283, 2000.

MORYAMA, N. Aprendizagem da Docência no PIBID-Biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, p. 102, 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

_____. Social Representation and Pragmatic Communication. **Social Science Information**, 33(2), pp. 163- 177, 1994.

_____. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: Elementos para uma História. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 45-66, 2001.

MOURA, S. R. A Gente Aprende Pra Caramba! Movências de Sentidos: Discurso, Estágio, Identidades Docentes. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 146, 2017.

MUCH, L. N. Necessidades Formativas para a Docência em Geografia na Educação Básica. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, p. 203, 2017.

NAGEL, J. S. O. Representações Sociais de Coordenadores Pedagógicos Sobre Função Formativa na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, p. 151, 2017.

NEVES, C. M. C. A Capes e a formação de professores para a Educação Básica. (Português). **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. supl.2, p. 353–373, mar. 2012.

NÓBREGA, D. O. Representações Sociais de Psicólogo: Imagens em Movimento na Formação Profissional. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

NOVA, T. B. B.; MACHADO, L. B. O Processo de Objetivação nas Representações Sociais de Escola para Crianças. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande/MS, n. 38, p. 93-106, jul./dez. 2014.

NÓVOA, A. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto Editora, 2013.

_____. Os Professores e a Sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril, 2001.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; OLIVEIRA, M. V. F. O Professor como Profissional: Um Olhar Sobre as Representações de Professores. In: RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. (Orgs.). **Formação, Representações e Saberes Docentes: Elementos para se Pensar a Profissionalização dos Professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

OBARA, C. E. Contribuições do PIBID para a Construção Da Identidade Docente do Professor de Química. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina,

Londrina, p. 167, 2016.

OLIVEIRA, D. R. Formação Docente no Espírito Santo: Diálogos com a Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, p. 218, 2014.

OLIVEIRA, F; G. Constituição da Docência em um Grupo de Estudantes de Física: um estudo de caso junto ao PIBID. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 104, 207.

OLIVEIRA, T. Aprendizagem e Constituição Profissional de uma Professora de Matemática: Um Estudo de Si. **Tese** (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 184, 2015.

OLIVEIRA, V. B. Espectros da Profissionalização Docente nas Políticas Curriculares para a Formação de Professores: Um Self para o Futuro Professor. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 167, 2015.

OSORIO, P. V. B. Formação da Identidade Docente dos Cursos de Bacharelado em Direito: a crise da tradição no contexto da modernidade. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, p. 120, 2016.

PAULA, E. L. P. Educação e Psicologia: Representações Sociais de Professores na Rede Pública. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, p. 176, 2015.

PAEZ, F. M. A Formação Continuada de Professores na Educação Profissional Tecnológica de Graduação: das necessidades para a tessitura de possibilidade. **Dissertação** (Mestre em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, p. 147, 2013.

PAZ, M. L. A Permanência e o Abandono da Profissão Docente entre Professores de Matemática. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 165, 2013.

PENTEADO, R. C. A Supervalorização da Prática como Enunciado da Docência na Educação Infantil. **Dissertação** (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, p. 152, 2018.

PEREIRA, C.; CAMINO, L. Representações Sociais, Envolvimento nos Direitos Humanos e Ideologia Política em Estudantes Universitários de João Pessoa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), pp: 447-460, 2003.

PEREIRA, J.E.D, **Formação de Professores – Pesquisa, Representações e Poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, J. S. F. Quem é essa Profissional? Trabalho Docente no Ensino Superior Privado e Relações Sociais de Sexo. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 237, 2015.

PEREIRA, M. A. Representações Sociais de “Ser Professor no Ensino Superior” Pelos Professores do Instituto Federal do Norte de Minas gerais

(IFNMG) e sua Relação com a Prática Pedagógica. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, p. 120, 2017.

PEREIRA, R. A.; FAZOLLO, S. A. B. Residência Pedagógica na UFRRJ: Políticas Públicas e Identidade Docente. **Anais ENALIC**. VII Encontro Nacional das Licenciaturas. v. 1, 2018, p. 1-13.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **La Cultura Escolar en la Sociedad Postmoderna**. In; Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, nov.1993.

_____. **La encrucijada de culturas. Investigación en la escuela**. Madrid, n. 26, p. 7-24, 1995.

_____. A Função e Formação do Professor/a no Ensino para a Compreensão: Diferentes Perspectivas. In. SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Orgs.). **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PHILIPSEN, T. N. O Professor Biólogo: Sentidos Privilegiados Para a Formação do Licenciado em Ciências Biológicas da UFPEL. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, p. 120, 2014.

PIASER, A.; RATINAUD, P. Pensée sociale, pensée professionnelle. **Les Dossiers des Sciences de l'Education**, v. 23, p. 7-14, 2010.

PICON, B. S. P. Licenciatura em Ciências no Contexto da UFPR-Setor Litoral: Processos Identitários na Formação Inicial Docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 325, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

_____. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 11 Ed. São Paulo: Cortez, 2012c.

PIRES, A. P. R. F. Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa Residência Pedagógica da UNIFESP. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, p. 118, 2017.

PRADO, N. M. Trilhando Caminhos em Busca de Identidade: Quem Sou Eu? Quem Somos Nós? Quem São Eles? O Docente de Atendimento Educacional Especializado. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade

Tiradentes, Aracaju, p. 98, 2015.

PRYJMA, L. C. Ser Professor: Representações Sociais de Professores. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, p. 143, 2016.

PUCETTI, S. A Formação do Professor de Matemática em Interface com o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: As Representações de Licenciandos e Supervisores. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, p. 259, 2016.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. Representações de Professoras sobre a Profissionalização da Docência. In: RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. (Orgs.). **Formação, Representações e Saberes Docentes: Elementos para se Pensar a Profissionalização dos Professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

RAMOS, P. P. A Formação do Professor de Administração para a Educação Profissional Técnica: um estudo narrativo sobre a constituição da docência. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, p. 90, 2017.

RAMOS, W. P. Educação Física no Ensino Fundamental na Fronteira Brasil/Paraguai: Representações e Identidades de Professores para Atuar na Diversidade Cultural. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, p. 153, 2014.

RECH, I. Eu Sou Professora, e Agora? As significações imaginárias de professoras da Educação Básica sobre a docência. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, p. 110, 2016.

REDLING, J. P. As Configurações Contemporâneas da Educação: Um Estudo a Cerca de Influências na Identidade Profissional do Professor de Matemática da Educação Básica. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, p. 250, 2018.

REIS, L. V. Trabalho Docente e Identidade nas Classes Hospitalares em Goiás. **Dissertação** (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, p. 130, 2017.

REIS, M. A. S. Tecendo os Fios do Início da Docência: A Constituição da Professora Iniciante. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 183, 2013.

ROCHA, M. T. S. Percepções de Acadêmicos de Licenciatura em Educação Física sobre a Profissão Docente e suas Relações com o Estágio Curricular Supervisionado. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, p. 100, 2017.

RODRIGUES, A. B. G. C. Os Processos Identitários do Professor: quais os sentidos atribuídos a suas práticas educativas e a sua formação profissional em universidades públicas e privadas do município de Aracaju/SE? **Tese**

(Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 138, 2016.

RODRIGUES, S. E. C. A Dimensão Afetiva nas Representações Sociais de Docentes da Pós-Graduação em Educação. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, p. 160, 2014.

SACRISTÁN, J. G. Escolarização e Cultura: A Dupla Determinação. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S.(Orgs.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina. 1996.

SALES, C. C. S. A Contribuição da Formação Continuada para as Professoras de Educação Infantil do Município de São Paulo. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, p. 105, 2015.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set/Dez. 2004.

SANCOVSCHI, B. Sobre a Noção de Representação em S. Moscovici e F. Varela. **Revista Psicologia e Sociedade**, v.19, n.2, pp. 7-14, 2007.

SANTANA, V. F. Constituição de Identidade Docente em Memoriais de Licenciandos do Curso de Ciências Naturais e Matemática a Distância Da UAB – MT. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, p. 109, 2012.

SANTOS, J. R. A Construção de Identidades Docentes em Práticas de Letramentos Acadêmicos do PIBID. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, p. 156, 2017.

SANTOS, J. T. Professoras Atuantes no Atendimento Educacional Especializado e Suas Histórias de Vida: um estudo sobre Identidade Docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, p. 112, 2016.

SANTOS, J. V. Identidade Docente e Formação de Professores Macuxi: Do Imaginário Negativo à Afirmação Identitária na Contemporaneidade. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 201, 2015.

SANTOS, K. M. L. Alteridade na Construção da Identidade Docente: um estudo de caso em escolas localizadas em áreas rurais do município de Propriá (SE). **Dissertação**. (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju, p. 200, 2017.

SANTOS, L. G. A. O Processo de Produção do Saber da Experiência no Início da Carreira Docente de Professores Egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG – *Campus* Salinas. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, p. 183, 2017.

SANTOS, M. Os Saberes Docentes de Licenciados e a Busca da Identidade Profissional. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de

São Carlos, São Carlos, p. 136, 2009.

SANTOS, S. A. Saberes e Fazer dos Professores da Área de Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias, em uma Escola do Quilombo Itambé/MT.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, p. 207, 2018.

SCHÄFER, E. D. A.; OSTERMANN, F. Autonomia Profissional na Formação de Professores: uma análise de entrevistas realizadas num mestrado profissional em ensino de física. **Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias**, vol. 12, nº 2, p. 287-312, 2013.

SCHEIN, E. **Organizational Culture and Leadership**. São Francisco, Jossey Bass, 1992.

SCHNETZLER, R. P. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. de. (Orgs.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba: Capes/Proin/Unimep, p. 12-41, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEITENFUS, K. A. Futuro e Docência: representações de professores em formação em um contexto de presenteísmo. **Dissertação** (Mestre em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, p. 148, 2017.

SEZERINO, T. S. A Identidade de Professores de Língua Portuguesa: caminhos e memórias. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, p. 171, 2013.

SIEMS, M. E. R. A Construção da Identidade Profissional do Professor da Educação Especial em Tempos de Educação Inclusiva. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 179, 2008.

SILVA, A. C. A Trajetória Profissional de Professores de Mesquita, na Baixada Fluminense: uma identidade docente em construção. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 146, 2016.

SILVA, B. V. Estado da Arte Sobre Saberes Docentes no Ensino de Ciências e Biologia Entre os Anos de 2005 e 2012. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, p. 184, 2017.

SILVA, C. S.; OLIVEIRA, L. A. A. Formação Inicial de Professores de Química: Formação Específica e Pedagógica. In: NARDI, R. (Org.). **Ensino de Ciências e Matemática: Temas Sobre a Formação de Professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, E. G. Um Olhar para Si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, p. 76, 2013.

SILVA, F. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**. Editora UFPR, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, F. Q. Docência Universitária: De Bacharel a Professor nos Cursos de Ciência da Computação e Sistemas da Informação. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, p. 154, 2018.

SILVA, G. L.F. Representações Sociais Sobre os Saberes Docentes Necessários a sua Prática dos Professores de Uma Instituição de Ensino Superior Privada de Ponta Grossa-PR. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, p. 152, 2013.

SILVA, L. A. O PIBID-UESB e a sua Influência na Constituição da Identidade Profissional dos Licenciandos do Curso de Ciências Biológicas. **Dissertação** (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, p. 158, 2017.

SILVA, M. Imaginário Social e Educação: nos labirintos da formação inicial de professores. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, p. 303, 2017.

SILVA, M. A. A. Fanzines Narrativos: Um Olhar Sobre as Identidade Profissionais de Professores de uma Escola Pública. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, p. 148, 2017.

SILVA, M. C. M. Processo Identitário e Saberes Docentes: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de pedagogia da UFRN. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, p. 114, 2015.

SILVA, R. M. G.; FERREIRA, T. **Formação de Professores de Química: Elementos para a Construção de uma Epistemologia da Prática**. Contexto e Educação. Editora Unijuí, ano 21, nº 76, Jul/Dez, p. 43-60, 2006.

SILVA, R. S. Um Caminho Para a Identidade Docente: Do Mal-Estar à Autonomia. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 72, 2017.

SILVA, S. M. B. O Estágio Supervisionado no Processo Formativo: O Que Pensam as Professoras. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, p. 198, 2018.

SILVA JUNIOR, J. A.; SILVA, M. L. R. **Identidades e Formação Docente: Múltiplos Olhares**. Curitiba, CRV, 2019.

SIMAS, V. F. A Professora-Pesquisadora-Iniciante e seus Outros: Caminhos Partilhados na Invenção de Ser Professora. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 380, 2018.

SOUZA, G. C. Identidade Profissional do Professor de Música: estudo de caso em Itupeva-SP. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 233, 2017.

SOUZA, L. A. Política Educacional e Processo Formativo: a construção da identidade profissional do funcionário da Educação Básica. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, p. 147, 2017.

SOUZA, L. M. Cultura Escolar e *Habitus* Professoral em uma Instituição de Educação Profissional Agrícola. **Tese** (Doutorado em Educação) - Pontifícia

Universidade Católica de Goiás, Goiânia, p. 232, 2012.

SOUZA, R. K. A Constituição da Identidade Profissional das Pioneiras do Curso Técnico em Secretariado da Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1972-1975). **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, p. 104, 2017.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAKAHASHI, B. T. A Formação Inicial de Professores de Ciências no Estágio Supervisionado: compreendendo a identidade docente a partir da teoria das Representações Sociais e da epistemologia de Ludwik Fleck. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, p. 142, 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A Noção de “Profissional Reflexivo” na Educação: atualidades, usos e limites. Tradução Cláudia Schilling. **Cadernos de Pesquisa**. v. 48, n. 168. Abr/Jun, 2018.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 73, p. 209-244. Dez. 2000.

TENO, N. A. C. Rememorando Trajetórias: Docência e Identidade do Professor em Formação. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, p. 240, 2013.

TENO, N. A. C.; MELLO, L. S. Entrelaçar Fios: A Leitura Literária e a Pesquisa em Memoriais de Formação. **Revista Dossiê: Letramento Literário**, Sinop, v. 9, n. 18, p. 26-41, maio, 2016.

TREVISAN, S. Educação Superior Tecnológica e Identidade Docente. **Dissertação** (Mestre em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, p. 99, 2012.

UTSUMI, L. M. S. Um Estudo Sobre os Saberes Formativos do Formador de Professores de Matemática do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, p. 374, 2016.

VAZ, C. F. M. Trajetórias Profissionais na Docência do Curso de Secretariado Executivo: Narrativas de Professores. **Dissertação** (Mestre em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, p. 104, 2014.

VALÉRIO, M. Autonomia dos professores. **Educar em Revista**, n. 66, p.327-332, 2017.

VICENTE, M. F. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – E a Formação Inicial de Professores. **Dissertação** (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, p. 170, 2016.

VITOR, V. L. A. Identidade Docente e Educação Profissional Técnica de Nível Médio: um estudo sobre os professores que atuam no CEFET-MG.

Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, p. 163, 2014.

VOGEL, M. Influências do PIBID na Representação Social de licenciandos em Química sobre ser “professor de Química”. **Tese** (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 220, 2016.

WALLON, H. **Do Ato ao Pensamento: Ensaio de Psicologia Comparada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WILLE, R. B. Docentes de Música na Educação Básica: Um Estudo Sobre Identidades Profissionais. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, p. 226, 2013.

XIMENES, A. O. A Identidade Profissional Docente no Ensino Superior.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 237, 2006.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como Aprender e Ensinar Competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAWASKI, T. P. A Autobiografia no Processo de Constituição Docente: Reflexões sobre “Ser” Professor do Ensino Médio. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, p. 136, 2019.

ZEICHNER, M. K. El Maestro Como Profesional Reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 220, p. 44-49, 1992.

ZUCCO, C. Química Para um Mundo Melhor. **Revista Química Nova**. Editorial, vol, 34, n. 5, p.733. 2011.

ANEXO 1 – COMPROVANTE DE REGISTRO NO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFPR

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Representação Social sobre o ser professor e a
(Re)Construção da Identidade Docente: Um estudo no curso
de Licenciatura em Química da UFAC-Rio Branco

Pesquisador: ORLINEY MACIEL GUIMARAES

Versão: 2

CAAE: 02330218.2.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 134429/2018

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A Representação Social sobre o ser professor e a
(Re)Construção da Identidade Docente: Um estudo no curso de Licenciatura em
Química da UFAC-Rio Branco que tem como pesquisador responsável
ORLINEY MACIEL GUIMARAES, foi recebido para análise ética no CEP UFPR
- Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná - SCS/UFPR
em 06/11/2018 às 09:01.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo
Bairro: Alto da Glória
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFPR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Representação Social sobre o ser professor e a (Re)Construção da Identidade Docente: Um estudo no curso de Licenciatura em Química da UFAC-Rio Branco

Pesquisador: ORLINEY MACIEL GUIMARAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02330218.2.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.058.960

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado “A Representação Social sobre o ser professor e a (Re)Construção da Identidade Docente: Um estudo no curso de Licenciatura em Química da UFAC-Rio Branco” sob a coordenação e orientação da Profa. Dra. Orlney Maciel Guimarães, do Programa de Pós-Graduação em Educação a Universidade Federal do Paraná (UFPR), com a colaboração e participação da doutoranda Gahelyka Aghta Pantano Souza.

Objetivo da Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral “investigar como a identidade docente é ou não (re)construída por professores e licenciandos em Química participantes de um Programa de Formação de Professores na UFAC.”

Objetivos Específicos

“Compreender e refletir a partir da literatura sobre a formação de professores como ocorre o processo de (re)construção da identidade docente;”

“Identificar e analisar a representação social dos estudantes de licenciatura e professores da rede pública participantes de um Programa de Formação de Professores na UFAC;”

“Analisar como a participação nas atividades desenvolvidas no contexto do Programa de Formação de Professores na UFAC contribuem ou não para a (re)construção da identidade docente dos estudantes da licenciatura e dos professores da Educação Básica.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Os pesquisadores referem que a pesquisa “oferece riscos mínimos, como: possível desconforto ou constrangimento, durante o preenchimento do questionário diagnóstico e na participação da entrevista gravada em áudio.”

Quanto aos riscos, os pesquisadores informam os cuidados e medidas que serão tomadas em relação aos participantes do estudo.

“Os participantes poderão não responder alguma pergunta (questionário e grupo focal), poderão não participar de todas as aulas do curso, dentre outros momentos da pesquisa, e solicitar seu desligamento da mesma a qualquer momento, sem nenhum ônus ou prejuízos a ele.”

Benefícios

Os pesquisadores informam que “a pesquisa apresenta benefícios diretos aos professores de Química da rede pública do Estado do Acre, bem como aos estudantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Acre (UFAC), que desejarem voluntariamente participar, uma vez que possibilita a aproximação entre a universidade e a escola por meio de ações conjuntas entre ambos os contextos, com atividades que incentivam a formação inicial, continuada e complementar de professores.”

Espera-se com os resultados desse estudo “fornecer subsídios ao curso de licenciatura em Química da UFAC para repensar seus processos formativos e nesse contexto, introduzir melhorias na formação inicial e continuada de professores, estabelecendo novas práticas pedagógicas no curso.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A contextualização do estudo pauta-se na literatura atualizada e pertinente à temática abordada, apropriada aos objetivos propostos.

O projeto apresenta, de forma clara e pertinente, o contexto do estudo, o tipo de pesquisa, as técnicas, os procedimentos utilizados para a coleta, análise e tratamento dos dados.

De acordo com os pesquisadores, “o estudo busca identificar e problematizar a representação social sobre ser professor de química no âmbito de um programa de formação inicial e continuada de professores de Química na UFAC, especificamente o Programa de Residência Pedagógica e analisar como essa representação se modifica ao longo do processo formativo no âmbito das atividades desenvolvidas nesse programa e se essas representações podem ou não contribuir para (re)construção da identidade docente dos participantes do curso.”

Os pesquisadores apresentaram as cartas de ciência e concordância da Instituição Coparticipante assinada pela Prof^a. Dr^a. Margarida de Aquino, Reitora da UFAC e do Prof. Dr. Carlos Eduardo Garção de Carvalho, chefe do Centro de Ciências Biológicas e da Natureza da UFAC.

Local do Estudo

O estudo será realizado no Centro de Ciências Biológicas (CCBN), no Campus universitário da Universidade Federal do Acre (UFAC), localizado na Rodovia BR 364, Km 04, s/n, no Distrito Industrial, no município do Rio Branco-AC.

Participantes

Os participantes da pesquisa serão professores de Química da Rede Pública de Ensino, e Estudantes de Graduação em Licenciatura em Química da UFAC do município do Rio Branco, que participam do Programa de Residência Pedagógica em Química.

Amostra

A amostra será constituída de 11 participantes.

Critérios de Inclusão: “professores, professoras em exercício da docência no ano letivo de 2019, que ministram aulas de química (1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio), e estudantes do curso de licenciatura em Química da UFAC que tenham

cursado cerca de 50% da carga horária total do curso, que desejarem voluntariamente participar.”

Crítérios de exclusão: “participantes que desejarem não participar e que não atendam aos requisitos de inclusão.”

Plano de Recrutamento

“O estudo será divulgado pessoalmente pelos pesquisadores, entre os estudantes e professores participantes do programa de formação de professores durante uma de suas reuniões semanais na UFAC, também, será feita a divulgação por meio do endereço eletrônico de cada estudante e professor participante”.

“Os participantes serão contatados pessoalmente, uma vez que suas atividades são desenvolvidas na UFAC e responderão a um questionário diagnóstico, com o intuito de investigar suas concepções a respeito da identidade docente e do exercício profissional do professor no contexto escolar.”

“Em um segundo momento, os participantes serão convidados a participar voluntariamente da pesquisa, a fim de investigar se essas concepções são ou não (re)construídas no desenvolvimento das atividades do Subprojeto.”

Material e Metodologia

O referencial teórico-metodológico que será utilizado na pesquisa será a Teoria das Representações Sociais.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário diagnóstico, entrevista semiestruturada, pesquisa documental, grupo focal e observação.

Para análise dos dados textuais produzidos no Grupo Focal, “utilizar-se-á as contribuições da Análise

Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007).”

“A (re)construção da identidade docente será analisada conforme a Teoria das Representações Sociais, conforme abordagem proposta por Serge Moscovici.”

Os pesquisadores apresentaram os ajustes solicitados no Projeto Detalhado, plano de recrutamento e Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os termos e documentos obrigatórios requeridos para a realização da pesquisa.

Recomendações:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto apresenta todos os termos e documentos obrigatórios requeridos para a realização da pesquisa.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS). Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, o, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de

prorrogação de prazo. Emenda – ver modelo de carta em nossa página:
www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1213263.pdf	29/11/2018 09:33:36		Aceito
Outros	Resposta_As_Pendencias.docx	29/11/2018 09:31:20	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Corrigido.doc	29/11/2018 09:30:29	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_corrigido.docx	29/11/2018 09:30:08	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	05/11/2018 15:21:41	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
Outros	Declaracao_de_Tornar_Publico_os_Resultados.pdf	31/10/2018 16:05:43	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	31/10/2018 15:58:56	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
Outros	Analise_de_Merito.pdf	31/10/2018 15:42:33	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
Outros	Termo_de_Responsabilidade_No_Projeto.PDF	31/10/2018 15:10:42	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
Outros	Concordancia_do_Setor_de_Origem.pdf	31/10/2018 15:08:06	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
Outros	Concordancia_de_Cooperacao.pdf	31/10/2018 15:06:16	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
Outros	Extrato_da_Atta.pdf	29/10/2018 15:25:14	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	29/10/2018 15:23:04	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
Outros	Check_List.PDF	29/10/2018 15:22:51	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
Outros	Oficio_de_Encaminhamento.PDF	24/10/2018 09:28:10	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
Outros	Declaracao_de_Uso_Especifico_dos_Materiais.PDF	24/10/2018 09:15:54	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito

Outros	Termo_De_Confidencialidade.PDF	24/10/2018 09:13:30	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito
Outros	Termo_De_Compromisso_para_Inicio_da_Pesquisa.PDF	24/10/2018 09:12:59	Gahelyka Aghta Pantano Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 05 de Dezembro de 2018.

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, **Orliney Maciel Guimarães**, docente do Programa de Pós-Graduação – da Universidade Federal do Paraná, estou convidando-o(a), senhor(a) estudante de química da rede pública em Rio Branco/AC, a participar de um estudo intitulado **“A Representação Social Sobre o Ser Professor e a (Re)Construção da Identidade Docente: Um Estudo no Curso de Licenciatura em Química da UFAC - Rio Branco”**. Este estudo busca incentivar a formação continuada de professores de química, por meio da participação em um curso gratuito de formação continuada, aproximando escola e universidade como espaços de formação contínua.

a) O objetivo desta pesquisa consiste em investigar a (re)construção da identidade docente de professores em formação inicial e continuada de Química a partir de suas Representações Sociais sobre ser professor no âmbito do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal do Acre (UFAC), subprojeto Química.

b) Caso o(a) senhor(a) participe da pesquisa, será necessário que participe do Curso de Formação Continuada, das entrevistas em grupo que serão gravados em áudio e das produções que serão elaboradas durante o desenvolvimento da atividade.

c) Para tanto, o(a) senhor(a) deverá comparecer ao Campus universitário da Universidade Federal do Acre (UFAC), Centro de Ciências Biológicas (CCBN), sala 03, localizado na Rodovia BR 364, Km 04, s/n – Distrito Industrial, Rio Branco-AC, CEP: 69.920-900, para preenchimento de um questionário diagnóstico e de uma entrevista que levará aproximadamente 2 horas.

d) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, podendo sentir-se constrangido em responder o questionário diagnóstico e ao participar da entrevista durante o grupo focal.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser classificados como indiretos, por exemplo, risco de constrangimento durante o preenchimento do questionário e na participação da entrevista em grupo focal que será gravada em áudio.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa estão relacionados à prática pedagógica e aos enfrentamentos vivenciados na escola, nesse sentido, o desenvolvimento das atividades no âmbito do projeto da pesquisa espera contribuir para minimizar dificuldades e proporcionar a elaboração de materiais didáticos, no preparo e condução de aulas, na realização de atividades de formação continuada, dentre outras, sendo você diretamente beneficiado por sua participação neste estudo.

g) A pesquisadora **Orliney Maciel Guimarães e Gahelyka Aghta Pantano Souza**, colaboradora neste estudo, poderão ser localizada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Departamento de Química da UFPR, sala 75, Centro Politécnico - Jardim das Américas - Curitiba/PR, CEP: 81531-980, pelo e-mail: orli.guimaraes@gmail.com e telefone celular e telefone fixo: (41) 9 9678-9587/ (41) 3361-3396, e na Universidade Federal do Acre (UFAC), Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN), sala 03, Rodovia BR 364, Km 04 - Distrito Industrial, Rio Branco – AC, CEP: 69920-900 pelo e-mail: gahelyka@outlook.com e telefone celular e telefone fixo (65) 9 9972-1805/ (68) 3901-2714, respectivamente, nos horários matutino e vespertino, de segunda a sexta, para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a Profa. Dra. Orliney Maciel Guimarães – pesquisadora responsável. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

j) O material obtido – questionários, áudios, diários de campo, sequências didáticas e materiais didáticos elaborados, produções científicas, dentre outros – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de até 5 anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa – reproduções de textos e materiais utilizados no projeto relacionado com esta pesquisa – não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

n) Autorizo (), não autorizo () o uso do meu áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a pesquisa e produções científicas decorrentes desta, desde que o áudio seja destruído ao término da pesquisa, em um prazo mínimo de 5 anos.

Eu, _____, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios e as alternativas de minimização como a aplicação prévia do questionário diagnóstico e do roteiro a grupos que não participarão da pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Fui informado que não serei recebido nenhum recurso financeiro.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2019.

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

Gahelyka Aghta Pantano Souza
Pesquisadora Responsável que Aplicou o TCLE

Orliney Maciel Guimarães
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE 1 – RELAÇÕES DAS DISSERTAÇÕES E TESES CONSULTADAS

Com o objetivo de identificar os 135 trabalhos analisados neste mapeamento, apresentamos abaixo uma relação das dissertações e teses selecionadas, identificando seus títulos, tipo de trabalho e ano de publicação.

TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	ANO
Os Saberes Docentes de Licenciandos e a Busca da Identidade Profissional	Dissertação	2009
Um Estudo sobre a Epistemologia da Formação de Professores de Ciências: Indícios da Constituição de Identidades	Dissertação	2011
Constituição de Identidade Docente em Memoriais de Licenciandos do Curso de Ciências Naturais e Matemática a Distância Da UAB – MT	Dissertação	2012
Aspectos da Construção da Identidade Docente de Professores de Ciências e Biologia, atuantes na Rede Pública Estadual do Município de Porto Alegre, Egressos da UFRGS	Dissertação	2012
Educação Superior Tecnológica e Identidade Docente	Dissertação	2012
SOMOS QUEM PODEMOS SER... Um estudo das Identidades Docentes em Construção no Curso de Licenciatura em Química do IFRJ	Dissertação	2013
Aprendizagem da Docência no PIBID-Biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente	Dissertação	2013
Identidades do Ser-Professor e do Ser-Aluno-Infantil em Circulação na Revista Pátio Educação Infantil (2003 a 2009).	Dissertação	2013
Um Olhar Para Si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores	Dissertação	2013
Construções da Aprendizagem da Docência e da Identidade Profissional entre Professores do Curso de Odontologia no Interior do Estado de Pernambuco	Dissertação	2013
A Identidade de Professores de Língua Portuguesa: caminhos e memórias	Dissertação	2013
Identidade e Subjetividade Docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem Ressignificando a Prática Pedagógica	Dissertação	2013
Saberes e Práticas Docentes em Cursos de Lato Sensu	Dissertação	2013
Processos de Construção de Identidade Profissional: a visão de alunos do curso de Administração de Empresas	Dissertação	2013
A Formação Continuada de Professores na Educação Profissional Tecnológica de Graduação: das necessidades para a tessitura de possibilidade	Dissertação	2013
Representações Sociais Sobre os Saberes Docentes Necessários a sua Prática dos Professores de Uma Instituição de Ensino Superior Privada de Ponta Grossa-PR	Dissertação	2013
O Lugar da Docência na Universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário	Dissertação	2013

Ser Professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente	Dissertação	2013
Tecendo os Fios do Início da Docência: A Constituição da Professora Iniciante	Dissertação	2013
Formação Continuada de Professores da Escola do Campo em Cáceres-Mato Grosso: Identidades em Construção	Dissertação	2013
Identidade e Formação Docente: Memórias e Narrativas de Egressos/as da 1ª Turma de Licenciatura em Química de uma Universidade Pública do Agreste Sergipano	Dissertação	2013
Rememorando Trajetórias: Docência e Identidade do Professor em Formação	Tese	2013
A pedagogia Universitária nas Propostas Inovadoras de Universidades Brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente	Tese	2013
Docentes de Música na Educação Básica: Um Estudo Sobre Identidades Profissionais	Tese	2013
A Permanência e o Abandono da Profissão Docente entre Professores de Matemática	Tese	2013
Construção da Identidade Docente de Estudantes de Licenciatura em Biologia em um Curso a Distância	Tese	2014
As Representações sociais de licenciandos em Química sobre ser professor	Dissertação	2014
Trajetórias Profissionais na Docência do Curso de Secretariado Executivo: Narrativas de Professores	Dissertação	2014
Identidade, Saberes e Questionamentos do Professor-Colaborador na Realização do Estágio Supervisionado em Educação Física	Dissertação	2014
Identidade Docente e Educação Profissional Técnica de Nível Médio: um estudo sobre os professores que atuam no CEFET-MG	Dissertação	2014
Professores do 1º Seguimento do Ensino Fundamental da Cidade de Nova Iguaçu: aproximações entre qualificação e identidade	Dissertação	2014
O Que Dizem os Autores Sobre Formação Docente no Estado do Pará	Dissertação	2014
Readaptação Docente: Trajetória Profissional e Identidade	Dissertação	2014
Subjetividade Docente: Identidade e Trajetória do Ser Professor	Dissertação	2014
Formação Docente no Espírito Santo: Diálogos com a Pesquisa "Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil"	Dissertação	2014
O Professor Biólogo: Sentidos Privilegiados Para a Formação do Licenciado em Ciências Biológicas da UFPEL	Dissertação	2014
Educação Física no Ensino Fundamental na Fronteira Brasil/Paraguai: Representações e Identidades de Professores para Atuar na Diversidade Cultural	Dissertação	2014
Formação do(a) Professor(a) da Educação Infantil nos CEINFs de Campo Grande-MS: identidade em construção	Tese	2014
A Dimensão Afetiva nas Representações Sociais de Docentes da Pós-Graduação em Educação	Tese	2014

A Identidade Profissional do Professor Formador de Professores para a Educação Inclusiva: Formação Docente e Práticas Pedagógicas	Dissertação	2015
A Infância Permeada pelo Consumo e os Desafios ao Trabalho Docente	Dissertação	2015
Identidade Profissional Docente: tecendo histórias	Dissertação	2015
Educação e Psicologia: Representações Sociais de Professores na Rede Pública	Dissertação	2015
Docência Universitária nos Cursos de Artes UFU: Formação, Identidade e Saberes	Dissertação	2015
Percursos Formativos, Profissionais e as Práticas dos Docentes Coordenadores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID	Dissertação	2015
A Contribuição da Formação Continuada para as Professoras de Educação Infantil do Município de São Paulo	Dissertação	2015
Identidade Docente na Educação Infantil: marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições	Dissertação	2015
Narrativa Profissional: a curiosidade na produção de conhecimento em sala de aula	Dissertação	2015
Processo Identitário e Saberes Docentes: Um Estudo a partir da Prática de Ensino no Estágio do Curso de Pedagogia da UFRN	Dissertação	2015
Trilhando Caminhos em Busca de Identidade: Quem Sou Eu? Quem Somos Nós? Quem São Eles? O Docente de Atendimento Educacional Especializado	Dissertação	2015
Um Desconhecido à Porta: Os Discursos das Professoras da Educação Infantil Sobre o Ser, o Saber e o Fazer Docente	Dissertação	2015
Políticas de Formação Continuada de Professores do Campo no Município de Araucária: Elementos Orientadores	Dissertação	2015
Narrativas de Experiências Vidas por Docentes e Discentes com uso de Tecnologia de Informação e Comunicação – TDIC na Educação Básica	Dissertação	2015
O Estágio no Contexto dos Processos Formativos dos Professores de Matemática para a Educação Básica: entre o proposto e o vivido	Tese	2015
Identidade Docente e Formação de Professores Macuxi: Do Imaginário Negativo à Afirmação Identitária na Contemporaneidade	Tese	2015
Quem é essa Profissional? Trabalho Docente no Ensino Superior Privado e Relações Sociais de Sexo	Tese	2015
Mapeando a Identidade Profissional de Licenciados em Ciências Biológicas: Um Estudo Ator-Rede a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	Tese	2015
Aprendizagem e Constituição Profissional de uma Professora de Matemática: Um Estudo de Si	Tese	2015
Espectros da Profissionalização Docente nas Políticas Curriculares para a Formação de Professores: Um Self para o Futuro Professor	Tese	2015
Contribuições do PIBID para a Construção Da Identidade Docente do Professor de Química	Dissertação	2016

O Coordenador Pedagógico e seu Processo Formativo: Perspectivas e Limites de Trabalho	Dissertação	2016
Formação da Identidade Docente dos Cursos de Bacharelado em Direito: a crise da tradição no contexto da modernidade	Dissertação	2016
Docentes em Serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores	Dissertação	2016
A Trajetória Profissional de Professores de Mesquita, na Baixada Fluminense: uma identidade docente em construção	Dissertação	2016
Percepções de Acadêmicos de Licenciatura em Educação Física sobre a Profissão Docente e suas Relações com o Estágio Curricular Supervisionado	Dissertação	2016
De Alunos a Professores: Trajetória Docente no Instituto Benjamin Constant (1960-2015)	Dissertação	2016
As Representações Sociais da Identidade Docente: com a palavra os professores do PROFEBPAR/UFMA	Dissertação	2016
Eu Sou Professora, e Agora? As significações imaginárias de professoras da Educação Básica sobre a docência	Dissertação	2016
Características da Identidade do Mentor em Construção: programa de formação <i>online</i> de mentores da UFSCar	Dissertação	2016
Professoras Atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas Histórias de Vida: um estudo sobre identidade docente	Dissertação	2016
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Formação Continuada de Professores Supervisores de Física	Dissertação	2016
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – E a Formação Inicial de Professores	Dissertação	2016
O Processo de Construção de Identidades Docentes no Âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID-Biologia	Dissertação	2016
Os Processos Identitários do Professor: quais os sentidos atribuídos a suas práticas educativas e a sua formação profissional em universidades públicas e privadas do município de Aracaju/SE?	Tese	2016
Do Acolhimento ao Acompanhamento Compartilhado: A Construção Colaborativa de uma Proposta para o Estágio Curricular da Pedagogia	Tese	2016
A Constituição Subjetiva do Professor Enquanto Sujeito da sua Ação	Tese	2016
Formação e Docência de Professores Bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica do IFRN: uma interface dialógica emancipatória	Tese	2016
Desenvolvimento Profissional e Educação Especial: narrativas de (trans)formação de professores a partir de experiências inclusivas	Tese	2016
História de Vida e Profissão Docente: Experiências Formadoras e Constituição da Identidade em Contexto de Reforma Educacional	Tese	2016
Ser Professor: Representações Sociais de Professores	Tese	2016
Os Sentidos Formativos dos Estudantes de Licenciatura: Socialização, Aprendizagens e Identidade Docente	Tese	2016

A Formação do Professor de Matemática em Interface com o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: As Representações de Licenciandos e Supervisores	Tese	2016
Um Estudo Sobre os Saberes Formativos do Formador de Professores de Matemática do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura	Tese	2016
O PIBID-UESB e a sua Influência na Constituição da Identidade Profissional dos Licenciandos do Curso de Ciências Biológicas	Dissertação	2017
A Formação da Identidade Docente no Contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber	Tese	2017
Licenciatura em Ciências no Contexto da UFPR-Setor Litoral: Processos Identitários na Formação Inicial Docente	Dissertação	2017
Identidade Profissional do Professor de Música: estudo de caso em Itupeva-SP	Dissertação	2017
Narrativas de Professores Sobre a Docência em uma Escola de Ensino Fundamental	Dissertação	2017
A Constituição Profissional do Professor em Início de Carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar – Sorocaba	Dissertação	2017
A Construção de Identidades Docentes em Práticas de Letramentos Acadêmicos do PIBID	Dissertação	2017
Tornar-se Professor: a construção da identidade profissional docente no ensino técnico	Dissertação	2017
Que Raio de Professoras São Essas? A representação da identidade docente nas obras de Fanny Abramovich e Ziraldo	Dissertação	2017
Discurso e Docência: efeitos de sentido da permanência docente na escola pública	Dissertação	2017
A Constituição do Habitus Professoral Virtual em um Instituto Federal: Trajetórias Docentes, Modelo Pedagógico e Práticas Pedagógicas	Dissertação	2017
A Identidade do Profissional Docente no Contexto das Políticas de (Des)centralização na Gestão da Educação	Dissertação	2017
Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa Residência Pedagógica da UNIFESP	Dissertação	2017
Representações Sociais de Estudantes do Ensino Médio das Redes Pública e Particular Sobre a Escola	Dissertação	2017
Trabalho e Identidade Docente: Desencantos e Esperanças nas Narrativas de Professores da Região Oeste de Santa Catarina	Dissertação	2017
Didática nos anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre a docência de 11 professoras	Dissertação	2017
Futuro e Docência: representações de professores em formação em um contexto de presenteísmo	Dissertação	2017
Alteridade na Construção da Identidade Docente: um estudo de caso em escolas localizadas em áreas rurais do município de Propriá (SE)	Dissertação	2017
Política Educacional e Processo Formativo: a construção da identidade profissional do funcionário da Educação Básica	Dissertação	2017
Necessidades Formativas para a Docência em Geografia na Educação Básica	Dissertação	2017

O Processo de Produção do Saber da Experiência no Início da Carreira Docente de Professores Egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG – <i>Campus</i> Salinas	Dissertação	2017
Trabalho Docente e Identidade nas Classes Hospitalares em Goiás	Dissertação	2017
Representações Sociais de “Ser Professor no Ensino Superior” Pelos Professores do Instituto Federal do Norte de Minas gerais (IFNMG) e sua Relação com a Prática Pedagógica	Dissertação	2017
A Gente Aprende Pra Caramba! Movências de Sentidos: Discurso, Estágio, Identidades Docentes	Dissertação	2017
A Construção da Identidade Profissional de Professores no Contexto do Proeja: Formação, Concepções de Prática Pedagógica e Saberes Docentes	Dissertação	2017
Constituição da Docência em um Grupo de Estudantes de Física: Um Estudo de Caso Junto ao PIBID	Dissertação	2017
A Formação do Professor de Administração para a Educação Profissional Técnica: Um Estudo Narrativo Sobre a Constituição da Docência	Dissertação	2017
Um Caminho Para a Identidade Docente: Do Mal-Estar à Autonomia	Dissertação	2017
A Constituição da Identidade Profissional das Pioneiras do Curso Técnico em Secretariado da Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1972-1975)	Dissertação	2017
A Constituição de Saberes Pedagógicos por Bacharéis Atuantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Dissertação	2017
Fanzines Narrativos: Um Olhar Sobre as Identidade Profissionais de Professores de uma Escola Pública	Dissertação	2017
Estado da Arte Sobre Saberes Docentes no Ensino de Ciências e Biologia Entre os Anos de 2005 e 2012	Dissertação	2017
Imaginário Social e Educação: Nos Labirintos da Formação Inicial de Professores	Tese	2017
Identidade docente e políticas curriculares: o pertencimento profissional do docente de química através da roda de conversa	Dissertação	2018
A Educação Física em “CELAS DE AULAS”: possibilidades e desafios de professores iniciantes atuantes em unidades prisionais	Dissertação	2018
Tessituras na Formação Docente: caminhos de uma (trans)formação no programa de iniciação à docência em Física	Dissertação	2018
O Gestor Escolar da Rede Estadual de Ensino de Goiás: identidade e formação	Dissertação	2018
Caminhos de Construção de Sentidos sobre o que é Ser Professor de Ensino Médio de Física	Dissertação	2018
Docência Universitária: De Bacharel a Professor nos Cursos de Ciência da Computação e Sistemas da Informação	Dissertação	2018
A Supervalorização da Prática como Enunciado da Docência na Educação Infantil	Dissertação	2018
Docência Compartilhada na Educação Infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade	Dissertação	2018

A Docência Universitária na Universidade Federal do Acre: um perfil da constituição identitária dos professores dos cursos de história e geografia	Dissertação	2018
A Docência na Licenciatura em Física: mediações presentes nas questões de identidade, profissionalidade e conhecimentos pedagógico-didáticos	Dissertação	2018
Saberes e Fazeres dos Professores da Área de Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias, em uma Escola do Quilombo Itambé/MT	Dissertação	2018
A Pesquisa Acadêmica sobre Formação de Professores/as de Biologia no Brasil (1979-2010): Um Estado da Arte Baseado em Dissertações e Teses	Tese	2018
A Formação Inicial de Professores de Ciências no Estágio Supervisionado: compreendendo a identidade docente a partir da teoria das Representações Sociais e da epistemologia de Ludwik Fleck	Tese	2018
O Verdadeiro Baluarte da Universidade é o Professorado! Mulheres Professoras Universitárias no Equador: discursividade professoral, identidades profissionais e trajetórias docentes no campo científico	Tese	2018
As Configurações Contemporâneas da Educação: Um Estudo a Cerca de Influências na Identidade Profissional do Professor de Matemática da Educação Básica	Tese	2018
A Professora-Pesquisadora-Iniciante e seus Outros: Caminhos Partilhados na Invenção de Ser Professora	Tese	2018
Construção Identitária Profissional Docente na Educação do Campo: Produção de Narrativas no Ensino Superior	Tese	2018
O Naufrágio, O Baile e a Narrativa de uma Pesquisa: Experiências de Formação de Sujeitos em Imersão Docente	Tese	2018
O Estágio Supervisionado no Processo Formativo: O Que Pensam as Professoras	Tese	2018
A Autobiografia no Processo de Constituição Docente: Reflexões Sobre “Ser” Professor do Ensino Médio	Dissertação	2019
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Constituição da Identidade Profissional Docente	Dissertação	2019
O Curso Normal em Nível Médio como Espaço de Formação do Professor: Processos de Construção da Identidade Docente e Experiências Formativas	Dissertação	2019

FONTE: Organizado pelas autoras a partir de dados do Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO****BLOCO 01 – IDENTIFICAÇÃO**

1. Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino
2. Idade: _____
3. Estado Civil: _____
4. Naturalidade/Estado: _____
5. Em qual modalidade de ensino fez o seu Ensino Médio?
☐ Ensino Médio Regular ☐ Ensino Médio Profissionalizante ☐ Ensino Médio integral ☐ Outros: _____
6. Seu Ensino Médio foi em escola:
☐ Pública ☐ Particular ☐ Parte em Pública ou Parte em Particular ☐ Particular com Bolsa
7. Em que ano ingressou no curso de Licenciatura em Química da UFAC?

BLOCO 02 – INFORMAÇÕES ACADÊMICAS

8. Licenciatura em Química era o curso que gostaria de fazer depois de terminado o Ensino Médio? ☐ Sim ☐ Não
Se não, por qual motivo? _____

9. Você pretende concluir o curso de graduação em Licenciatura em Química?
☐ Sim ☐ Não
Se não, por qual motivo? _____

10. Você gostaria de fazer algum outro curso de graduação? [] Sim [] Não

Se sim, qual curso? E em qual universidade/faculdade? _____

11. Há alguma pessoa que te motiva a continuar no curso? [] Sim [] Não

Se sim, quem? _____

12. O que o levou a optar pela carreira de professor? [] Vocação [] Falta de op o de outro curso de gradua o [] Salário [] Oportunidade de emprego [] Incentivo familiar/amigos []

Outros: _____

BLOCO 03 – SOBRE SER PROFESSOR

13. O que   ser professor para você?

14. Na sua família há algum parente que   professor? [] Sim [] Não

Se sim, qual o grau de parentesco? Você convive muito com ele?

Se você respondeu Sim na pergunta 14, responda a pergunta a seguir:

15. Seu familiar que   professor gosta da profissão de professor? [] Sim [] Não

Se sim, o que ele fala sobre? _____

Se não, o que ele fala sobre? _____

16. Durante o curso de gradua o você já fez alguma disciplina de estágio supervisionado? [] Sim [] Não

Se não, por qual motivo? _____

Se sim, como foi? _____

17. Na sua opinião qual o papel do professor?_____

Muito Obrigada!!

APÊNDICE 3 – SÍNTESE DO MEMORIAL DESCRITIVO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



SÍNTESE DO MEMORIAL DESCRITIVO

Os nomes utilizados nesta síntese são fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

CROMO

Cromo, quando apresentou seu memorial, tinha 21 anos, nasceu e cresceu em Rio Branco/Acre. É a segunda filha de uma família de três irmãos, mora com os pais. Percebe-se que Cromo é muito ligado à família e em seu memorial, suas lembranças são sempre relacionadas aos pais, aos irmãos, primos e avós.

SUA ESCOLARIZAÇÃO – COMO TUDO COMEÇOU

Sua escolarização tinha se dado toda em escolas públicas do município de Rio Branco/Acre. Durante os relatos relacionados à sua pré-escola e ao ensino fundamental, Cromo descreve nome de professores, nome de diretores, notas nas áreas de Ciências e Matemática, “[...], mas tenho os boletins até a 6ª série (7º ano) para ver como foi o meu empenho. [...]. Venho destacar as minhas médias de notas de Ciências e Matemática (minha área), que foram para o pré-escolar 7,5 em Ciências e 7,0 em Matemática”.

Em relação ao Ensino Fundamental II, Cromo tem poucas recordações. Ela relata que dependia do “Escolar”, um ônibus que passava buscando os alunos para levá-los até a escola próxima. Uma lembrança marcante é a merenda da escola, que, segundo ela, “[...] O que mais me recordo a quão gostosa era a sopa que a merendeira fazia, eu amava aquela sopa”.

Em relação ao Ensino Médio, Cromo tem claras lembranças. Segundo ela, as turmas eram cheias, tinham alunos de outras escolas. E seu amor pelas Ciências e Matemática continuou, porém, em suas palavras:

[...] logo de cara veio um 5,0 em Física. Nossa, isso me destruiu, me desanimou totalmente, e com um professor, que hoje é acadêmico do curso. Ele dava aula de Química e Física, apesar de ser formado em Matemática. O que fiz para reverter essa nota foi tirar um 9,0 no bimestre seguinte, e não foi 10,0 porque errei o sinal da conta, era -5 e eu usei 5, o que mudou toda a questão.

No meu 2º ano, o destaque foi o fato de eu ter tido 3 professores diferentes de Química. O primeiro era matemático, o segundo professor ainda era acadêmico do curso de Licenciatura em Química e o último professor, que trabalhou os últimos dois bimestres, o 3º ano completo e está na escola até hoje.

Por incrível que pareça, a parte que mais tenho dificuldade na Faculdade é justamente o 2º ano, que já é difícil por si só. Nesse ano, o que se destacou foi a Matemática, amava trigonometria, tirei o meu primeiro 10,0 em Matemática nessa escola. A professora era incrível, sabia dar aula muito bem e ainda não entendo por que não escolhi Matemática para formação. Acho que o fato de o curso ser à tarde, eu ter que me mudar, e tudo o mais. O mesmo aconteceu com a Física.

Cromo relata em suas lembranças o quanto gostava das disciplinas de Física e Matemática. Como ela mesma destaca, talvez a Química não tenha sido tão marcante em sua trajetória escolar por ter, até a metade do segundo ano do Ensino Médio, aulas com professores formados em outras componentes curriculares.

A estudante aponta que já havia cogitado a ideia de cursar Matemática ou Física, contudo, na UFAC, tais cursos são ofertados no período vespertino, e por algum motivo relacionado à mudança, Cromo diz que cursar Química é para ela mais fácil, devido ao seu deslocamento até a Universidade. Além disso, ela aponta também o fato de os professores de Matemática e Física não serem “*muito bons*” no terceiro ano, ao menos não tão bons quando comparados com o professor de Química.

No 3º ano não tive professores muitos bons em Matemática e Física, nem se compara como foi em Química, me identifiquei muito com a Química Orgânica, e tudo isso pelo grande trabalho

do Professor.

Cromo recorda esses momentos com alegria e saudade, para ela a escola foi um período importante e marcante da sua trajetória escolar, as vivências, amizades, a dedicação e as atividades da escola, como o “*arraial*”, são momentos que ficaram marcados na vida da estudante, já que, segundo ela, “[...] *a realidade da Faculdade é bem diferente do que pensamos*”.

A UNIVERSIDADE – O INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Atualmente, Cromo é estudante do curso de Licenciatura em Química na UFAC, contudo, segundo ela, seu ingresso na instituição não foi fácil:

Fiz o vestibular na FAMETA para Fisioterapia, era o sistema de bolsas. Até o 5º lugar e quem tivesse média 8,0 em todas as matérias no Ensino Médio ganharia 100% da bolsa. Eu fiquei em 4º lugar, mas não tinha média 8,0 em tudo, só na média de todas as matérias juntas. Só estava ganhando 50% em um curso que não tem muito mercado de trabalho, apesar de que cogitei ser fisioterapeuta do meu São Paulo.

Também passei no PROUNI para Pedagogia na UNIP, mas sempre faltava documentação, e acabou não dando certo. Porque tinha que dar certo com a Química, em que passei na segunda chamada.

Apesar das oportunidades de ingresso em outras faculdades do município de Rio Branco, Cromo diz acreditar que estar na UFAC como estudante do curso de Licenciatura em Química era o caminho pelo qual ela deveria e ainda deve seguir. Além disso, a ideia de ser professora “*ainda me apavora*”, contudo, ela espera ser ao menos como seu professor de Química foi um dia. Por esse motivo, a decisão de participar do Programa foi um pouco difícil, contudo, ela acredita que valerá a pena, superar as dificuldades que virão.

CLORO

Cloro, quando elaborou seu memorial, tinha 20 anos, nasceu e cresceu em Rio Branco/Acre. É o filho mais velho de três irmãos, mora com os pais e os irmãos. Inicia seu memorial descrevendo algumas informações sobre sua família. Percebe-se que é bem apegado a todos, principalmente ao pai e a um tio, que faleceu.

SUA ESCOLARIZAÇÃO – COMO TUDO COMEÇOU

Ao falar de sua escolarização, o estudante diz não se recordar de muitas informações, lembra de datas e consegue organizar uma reduzida linha do tempo sobre suas vivências escolares. Apesar de não se recordar dos primeiros anos na escola, Cloro acredita que eles foram *“importantes, pois me prepararam, lá aprendi a ler e me acostumei com a dinâmica de uma escola”*.

Ao falar do seu ensino fundamental, o estudante recorda-se da presença de policiais na escola. Depois, devido à mudança de bairro, ele precisou mudar de escola, e no 6º ano do ensino fundamental, ingressou em outra unidade escolar, sem muitos amigos, mas, segundo ele, *“uma boa escola com professores na época de qualidade”*.

Além dos professores, Cloro fala de outras recordações,

Foi a melhor fase que tive na escola, lá conheci e cultivei boas amizades que carrego comigo até hoje. Nessa fase, destaco a 7º série, sem dúvida meu melhor ano na escola quando se trata de diversão, e foi quando teve um acontecimento que mudaria minha vida como aluno.

Foi nessa série que minha professora de Ciências me elogiou, era o primeiro elogio que recebia na escola. Foi depois de uma apresentação de trabalho sobre sistema reprodutor feminino, um simples ato, mas que teve um grande impacto para mim, a partir daquele momento eu perdi o medo e a vergonha de falar em público, e comecei a pegar gosto pela coisa, queria sempre apresentar trabalho, e me esforçava o máximo para ser o melhor. Talvez nesse momento tenha começado a florescer em mim o desejo de ser professor.

Para Cloro, o ato de a professora elogiá-lo foi marcante e o fez a pensar na escola de uma maneira diferente, chegando talvez a influenciá-lo na escolha de sua carreira profissional, “[...] fez com que eu levasse essa lição para minha carreira de professor, me fez acreditar que nós devemos sempre encorajar nossos alunos, incentivando-os a serem sempre melhor e a acreditarem no seu potencial”.

Para Cloro, o Ensino Médio foi “o ápice dos meus estudos”. Em sua turma no primeiro ano, tinha seus melhores amigos, e entre eles havia disputas para ver quem tirava as melhores notas. Foi também nesse ano do Ensino Médio seu primeiro contato com a Química, e foi também o período em que ele percebeu que havia “professores ruins, eu achava muito chato estudar Sociologia, Filosofia nunca entendia, Artes é até uma matéria legal, porém, a professora não tinha muita dedicação com suas aulas”.

No segundo ano, sua família fez novamente uma mudança, e ele passou a estudar em um colégio da região central de Rio Branco. Suas memórias dessa nova escola ficaram bem marcadas,

O lanche era ruim, a maioria das vezes era biscoito sem suco ou arroz doce. O ar-condicionado na minha sala era bom. O que deveriam ser um laboratório não passava de uma sala com bancada e uns animais vidros. Os professores eram bons, minha professora de Química era excelente, foi ela a responsável por eu começar a gostar dessa área. O professor de Biologia, também era muito bom. Já o professor de Matemática era fantástico, ele ensinava quase tudo por macetes fáceis, só que quando ele se afastou o substituto dele, não tinha a mesma dinâmica de ensino”.

O terceiro ano para Cloro representava “o tão sonhado fim do Ensino Médio”. Talvez a visão que Cloro tinha do Ensino Médio é a mesma que muitos jovens têm, a de que haverá mudanças, não apenas por ingressarem na universidade, mas também por poderem trabalhar e de certa forma ter seu próprio dinheiro, já que junto ao fim do Ensino Médio, chega também a maior idade.

Como momento marcante do terceiro ano, ele cita a realização do seu primeiro experimento em Química, “a construção de uma pilha com fios de cobre,

papel alumínio e água sanitária e com ela conseguimos produzir 12 volts e ligar um cooler de computador, aquilo foi show”.

A UNIVERSIDADE – SEU INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Cloro relata que antes do seu ingresso no curso de Licenciatura em Química na UFAC, ele foi selecionado para outros dois cursos, Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Geografia. *“Antes de entrar para licenciatura em química, eu tinha passado para Matemática e Geografia bacharelado, mas escolhi Química, e sinto que fiz a escolha certa, estou totalmente satisfeito com a minha escolha”.*

No início do curso, ele relata algumas dificuldades, mas seu *“terceiro período foi um fiasco, o pior até agora, com reprovações, trancamentos e resultando, é claro, em um Coeficiente de Rendimento baixo, mas pelo menos as específicas de Químicas eu não tinha reprovado”.* Segundo ele, as aulas experimentais são boas, mas faltam recursos (vidrarias e reagentes), e os que estão disponíveis estão vencidos.

De maneira geral,

Os professores do curso são bons, todos com quem tive a honra de estudar, já guardo boas lembranças. Antes tinha o pensamento de apenas querer formar o mais rápido possível, mas conforme vamos vendo como o mundo funciona, refazemos nossas prioridades, mas devemos aproveitar esse momento da graduação ao máximo para absorver conhecimento e experiência dos professores, não só na sala de aula, mas fora dela também, busco fazer isso, mas não depende só de mim.

Cloro declara ainda em seu memorial algumas experiências com a docência, que, segundo ele, foram possibilitadas pelo curso de Licenciatura em Química. A primeira relatada é a oportunidade de ter ingressado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ele participou das atividades do Programa por mais ou menos 8 meses, em uma escola pública de

Rio Branco. Suas atividades eram realizadas com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), *“fazendo observações e dando aulas”*.

Participar de atividades no PIBID em uma escola pública possibilitou ao Cloro a compreensão de algumas diferenças nesta modalidade de ensino, bem como das dificuldades que seus alunos têm em ir para as aulas. Ele relata ter feito uma disciplina de estágio supervisionado e foi possível perceber a diferença no comportamento dos estudantes do Ensino Médio regular quando comparados com os estudantes do EJA.

SÓDIO

Sódio, quando escrevi seu memorial, tinha cerca de 19 anos. Nasceu e cresceu em Rio Branco/Acre. Mora com os pais e um irmão. Em suas falas, deixa evidente o carinho que tem pela família, e o amor de seus pais. Demonstra seu muito apegado ao seu pai, familiar que cita no texto.

SUA ESCOLARIZAÇÃO – COMO TUDO COMEÇOU

Falar da escola não parece uma atividade difícil para Sódio, apesar de, para ele, a escola representar um distanciamento dos pais e da casa. *“Fiquei sabendo que tinha que ir para escola, eu não sabia o que era, se meus pais iriam embora, nunca tinha ficado tão longe deles por um período de tempo”*. Suas lembranças da pré-escola apontam para situações que ele denomina de brincar *“lógico que era apenas brincar com amigos e escrever algumas coisas que a professora passava no quadro, e eu escrevia como um aluno determinado desde pequeno”*.

Sódio relaciona uma pequena sequência de datas e junto a elas, lembra o nome das escolas por onde estudou cada etapa da educação infantil, contudo, suas lembranças desse período são rasas. Segundo ele,

Sempre fui um menino exemplar com minhas notas nas matérias, sendo acima de 8,0 de primeira a quarta série em todas. Concluído o ensino fundamental I com sucesso agora viria o ensino fundamental II, quando as coisas

começariam a ser mais difíceis, mas sabia que com estudo e dedicação iria conseguir passar sem muitos problemas.

No ensino fundamental II, o estudante relembra uma mudança de escola, esta, por sua vez, ficaria um tanto longe da região central de Rio Branco, e possivelmente longe de sua primeira escola. Segundo ele, a infraestrutura da nova escola não era tão boa, *“mas já era o bastante para estudar com bons professores”*. Foi a partir dessa mudança que Sódio começa a ter notas mais baixas na área de humanas, mas suficientes para que ele conseguisse *“passar”* com tranquilidade. Apesar das limitações da escola e das dificuldades com algumas ciências, ele relata ter tido *“ótimos professores não deixaram esse período passar em branco”*, e hoje são modelos *“de inspiração na carreira que sege”*.

No Ensino Médio, suas metas e pensamentos eram outros, suas preocupações estavam em torno do seu futuro, do que faria ao final dos três anos seguintes. O primeiro e segundo ano do Ensino Médio foram conduzidos com tranquilidade pelo Sódio, *“sem preocupação do que iria fazer da vida”*, mas o terceiro ano *“foi um marco, iria prestar uma prova para saber ao certo o que iria fazer da minha vida ao final daquele ano”*.

Após o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o estudante relata ter se sentido *“desanimando com a própria nota”*. Seu primeiro pensamento foi fazer uma faculdade particular, mas suas condições financeiras não eram boas no momento. Desacreditado que ingressaria em algum curso na UFAC, Sódio fica sabendo por um amigo que foi chamado para estudar na Universidade Federal.

A UNIVERSIDADE – SEU INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Em relação à sua formação universitário, Sódio, traz poucas informações em seu memorial. Seu ingresso na UFAC se deu logo após o término do Ensino Médio, segundo ele, seu maior período de férias, *“foi de aproximadamente 6 meses, os mais longos que tive após ingressar como estudante do curso de licenciatura em Química”*.

As vivências do curso, estão proporcionando ao Sódio experiências das quais ele tem *“gostado muito de estar vivenciando, pretendo concluir o curso, não me passa de maneira nem uma a ideia de trancar ou desistir”*.

PALÁDIO

Paládio tinha 19 anos quando escreveu seu memorial, nasceu e cresceu em Rio Branco/Acre. Mora com seus pais e seus 03 irmãos, contudo, relata as muitas dificuldades que a família teve desde o seu nascimento. Apresenta uma trajetória de vida batalhadora e persistente.

SUA ESCOLARIZAÇÃO – COMO TUDO COMEÇOU

Paládio inicia o ensino fundamental com 6 anos, na primeira série. Ele estudava à tarde e tinha dois colegas, de quem aparentemente lembra com saudade. Contudo, seus pais consideravam o horário perigoso, e tempos depois, ele foi transferido para o período matutino, estudando na mesma sala que um de seus irmãos.

A família não tinha muitas condições financeira, e desde criança, Paládio trabalhava com a mãe, para ajudar a aumentar a renda da casa. Suas lembranças escolares estão associadas aos trabalhos que fazia com a mãe e ainda às limitações que a família vivia. Pela necessidade de trabalhar logo cedo, Paládio, não menciona amigos ou professores.

Ao comentar sobre o Ensino Médio, ele relata que a escola era mais distante de sua casa, para ele não houve nenhuma mudança do ensino fundamental para o Ensino Médio. E as coisas melhoraram quando ele conseguiu um emprego de menor aprendiz em uma rede de supermercados de Rio Branco. Ao final do contrato de menor aprendiz, ele descobre ter passado na faculdade.

A UNIVERSIDADE – SEU INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Seu início na UFAC foi bem conturbado, ele não foi comunicado e nem soube que fora chamado para ingressar no curso de Licenciatura em Química, e quando descobriu, entrou com um processo que foi negado. Ele recorreu e novamente entrou com um processo, apresentando os motivos que o impediram de se apresentar na data prevista.

No ano em que ele foi chamado, houve uma forte cheia em Rio Branco, algumas casas foram alagadas, e ele, infelizmente, passou por essa situação. Quando aceito seu pedido, ele ingressou *“dois meses após as aulas já terem começado, e nesse momento o curso já estava em provas, mesmo assim fiz e passei em todas as disciplinas que eram ofertadas no primeiro período, quando ingressei”*.

Paládio relata também o quanto as bolsas auxílios e as bolsas relacionadas aos projetos realizados pelo curso são importantes para ele, uma vez que apenas estuda e não pode trabalhar, os auxílios e bolsas garantem a permanência dele na UFAC, bem como oferecem uma ajuda de custo em casa.

CARBONO

Carbono tinha 23 anos quando escreveu seu memorial. Nasceu no município de Senador Guimard, Acre, que fica cerca de 78,1 km de Rio Branco, capital. Mora com seus pais e tem um irmão. A estudante fala pouco da família, mas no decorrer do memorial menciona bastante a mãe como sua principal incentivadora.

SUA ESCOLARIZAÇÃO – COMO TUDO COMEÇOU

Seu primeiro contato com a escola começa por meio de sua madrinha, que trabalhava na secretaria de uma unidade escolar, *“e por isso algumas vezes ela me levava mesmo ainda não estudando, para que assim eu tivesse noção de como era a escola”*. A estudante lembra do nome e da fisionomia de todos os seus professores e a medida em que vai relatando seu processo de escolarização, Carbono vai contando detalhes de suas lembranças.

Sua mãe tem papel importante em sua formação, *“[...] sempre conversou muito comigo em eu ter quer ser uma boa criança na escola e por conta disso*

nunca fui daquelas crianças que chorava na escola, pelo contrário, eu amava tudo aquilo". Segundo a estudante, o último ano da pré-escola a marcou muito,

Pelo fato de eu ter aprendido a ler as primeiras palavrinhas e a contar, esse foi um marco na minha vida, tanto que me lembro até hoje. Eu lembro que desfilei no 7 de setembro de porta bandeira dessa escola, afinal, era uma grande tradição aqui, minha mãe guarda fotos até hoje. No meu último ano de pré eu tive formatura e o meu padrinho foi o meu primo, lembro que fizemos até juramento na escola e tudo.

Carbono lembra o nome do diretor e da merendeira, segundo ela, toda sua base escolar veio da pré-escolar: *"aprendi as cores, aprendi as letrinhas e eu escovava os dentes na escola também"*. No ano seguinte, ela iniciou o ensino fundamental, em uma escola próxima à sua casa, e suas aulas eram pela manhã. Ela lembra de alguns professores e conta que foi no 3º ano que aprendeu as operações básicas da matemática. Sempre foi muito envolvida com as atividades da escola, como a *"festa da primavera, arraial, desfiles"*.

Foi nessa escola também que Carbono se recorda do seu primeiro professor. Ela relata que

Não gostava muito dele, se bem me lembro, ele era muito rígido conosco, muito fechado e bravo, cobrava bastante da gente, mas era um excelente professor de matemática, e foi ele que me fez perceber que eu gostava muito mais das exatas do que das humanas.

Ela recorda-se da merenda da escola, já que, segundo ela, só se mudava de escola caso não houvesse mais séries para sua idade. Em suas recordações, Carbono, fala que a partir do 5º ano, ela começou a ter vários professores, e já estava em outra escola, suas aulas eram à tarde. Ela relata se lembrar dos professores do 6º ano,

[...] a professor de Português era chata, cobrava muito da gente, era daquelas professoras que não deixava nem a gente olhar por lado que ela chamava atenção; o professor de Matemática era um ótimo professor e ele usava um livro didático para trabalhar, mas também escrevia bastante no

quadro; meus professores de História e Geografia eram bons professores, mas nunca gostei dessas disciplinas. Não me lembro dos professores de Ciências, inglês. Nas séries seguintes, os professores eram os mesmos, a mudança foi apenas com o professor de Matemática, ele era muito bom brincava com a gente e na hora de ensinar algumas coisas ele levava umas músicas que fixavam bem na cabeça da gente e isso marcou bastante minha vida acadêmica.

Carbono conta que no último ano do ensino fundamental, ela se esforçou bastante, segundo ela, os professores *“fizeram muito medo na turma, dizendo que o Ensino Médio era algo muito diferente do fundamental e realmente, em algumas coisas eles tinham razão”*. A estudante relata que sempre teve *“muito medo dos meus professores, afinal, minha mãe era muito rígida comigo”*.

O Ensino Médio começa com aulas à tarde, e como a escola ficava longe de sua casa, ela poderia ir de bicicleta. Em suas recordações, Carbono lembra claramente de seus professores do Ensino Médio. Segundo ela, eles a aconselhavam a estudar, *“porque aquilo era algo que veríamos na faculdade”*. Nas palavras dela, o professor de Química *“cobrava muito da gente e que passavam provas muito difíceis. Até hoje lembro do modo que ele falava na sala. Ele foi meu professor nos três anos subsequentes”*.

A UNIVERSIDADE – SEU INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Carbono fez a prova do ENEM, e segundo ela, sua nota não era tão boa para nenhum curso da Universidade Federal do Acre. Mas ao se inscrever em Licenciatura em Química, ela não teve dúvidas do que queria, contudo, a influência não veio por parte dos professores de Química, mas sim do seu irmão, *“eu gostava era quando meu irmão levava experimentos para fazer em casa, isso sim me chamava atenção”*.

Como não havia passado na UFAC, a estudante prestou o vestibular de uma outra faculdade particular em Rio Branco, e até chegou a passar para arquitetura, porém, sua família não tinha condições de bancar uma faculdade particular. De acordo com ela, sua mãe foi bem clara nesse sentido, ao dizer que

“ou é na federal ou é na federal”. Então ela decidiu estudar novamente, iniciou o cursinho pré-vestibular e prestou novamente a prova do ENEM. Carbono conta: *“sempre tive um sonho em entrar na faculdade pelo falo de meu irmão estudar o ensino superior, de certa forma, isso me influenciava positivamente”*.

O curso pré-vestibular fez com que algumas concepções que ela tinha sobre seus professores mudassem. *“Durante o curso pré-vestibular, pude ver o quanto meus professores não eram tão bons, no pré-vestibular pude ver coisas que nem no Ensino Médio não tinha visto, vi macetes que me ajudaram a aprender melhor algumas coisas, a fixar melhor os assuntos”*. Carbono passou na primeira chamada para Química. O primeiro ano do curso foi realmente difícil, por morar em outro município, ela precisa acordar cedo, e sem bolsa, tinha alguns gastos com transporte que às vezes não conseguia cobrir.

A estudante lembra que não tinha muita compreensão do que significava fazer faculdade, *“mas sabia que era muito diferente do Ensino Médio”*. Segundo ela, *“na universidade, nós, alunos, temos uma liberdade com a qual não sabemos lidar”*. Ela relata faltar muito, fazia as provas sem nem ao menos se preparar para isso. E daí as dificuldades começaram a aparecer. A primeira retenção foi em Cálculo I, segundo ela, o professor não era bom, falava baixo. A retenção em uma disciplina atrasou todo seu curso, e, de acordo com ela, sua *“vida acadêmica começou a decair”*.

Carbono relata que alguns professores foram determinantes na sua trajetória acadêmica, como uma professora da área de ensino, com quem ela fez duas disciplinas, antes de a professora mudar de instituição. Assim como houve professor “marcantes”, houve aqueles não tão marcantes, com a professora de TCC I, que *“não era nada boa professora”*. Outra situação marcante foi uma Feira Acadêmica, feita no âmbito de uma disciplina, que a ajudou na compreensão dos conteúdos e a motivou a dar continuidade às suas atividades acadêmicas.

Para ela, *“os professores da UFAC se diferem muito de um para outro. Alguns parece que querem reprovar todos que assim vão ser titulados bons professores, outros não tão nem aí para nada, outros querem realmente trabalhar e amam sua profissão”*.

MAGNÉSIO

Magnésio tinha 25 anos quando escreveu seu memorial. Nasceu no município de Porto Acre, Acre, que fica cerca de 52,41 km de Rio Branco, capital. Mora com seu esposo. A estudante fala pouco da família, mas menciona sua vontade em ser professora, em “ser uma boa professora”.

SUA ESCOLARIZAÇÃO – COMO TUDO COMEÇOU

Seu primeiro contato com a escola começa em 1998, com cinco anos, porém, ela não poderia iniciar seus estudos. Na época, a legislação previa a idade mínima de 6 anos, mas Magnésio só faria 6 anos próximo do final do ano. Depois de conversar com a direção da escola, seus pais conseguiram que ela acompanhasse as aulas, porém sem fazer as provas, até que tivesse os 6 anos completos. A estudante lembra do nome da escola e de sua professora, e a medida em que vai relatando seu processo de escolarização, Magnésio, vai contando detalhes de suas lembranças.

A escola se chamava Escola Municipal Novo Horizonte, no município de Porto Acre. [...] Tinha uma estrutura bem simples, de madeira com apenas duas salas, uma sala de primeira série e outra de segunda série, e uma cantina, tinha a sala dos professores. Eu estudava no período matutino, e até hoje sou amiga da minha professora que se chama Deusenir.

Magnésio relata que suas notas foram boas, e que conseguiu passar nas provas e pôde seguir com os colegas para o segundo ano. Mas ao chegar na segunda série, foi necessária uma mudança de escola, pois a dela, naquele momento, seria reformada. Inicialmente, a ideia da mudança não foi bem recebida, seu medo era perder os colegas que tinha, além disso, a nova escola tinha uniforme próprio, era maior, com muitas salas.

A estudante relata que deu tudo certo e foi muito bem recebida na nova escola, que ficava do outro lado da rua da antiga escola. Mas por esta nova escola ser maior, ela teve algumas dificuldades.

Tive problemas em me adaptar com o ensino, sem contar que deixava de fazer algumas atividades por não ter os materiais necessários para realizar, então eu dependia de coleguinhas para que eles pudessem me emprestar. Isso me prejudicava, pois sempre era a última a terminar, eu sabia que meus pais não tinham condições de me dar todos os materiais exigidos pela escola, então me valia de empréstimos de colegas de classe.

Na terceira série, Magnésio relata medo da sua primeira possível reprovação, segundo a estudante, sua turma era bagunceira, e com isso ela tinha dificuldades para compreender o conteúdo. Ela se recorda que sua professora era excelente, com quem ainda tem contato. Mas lembra que ouviu muito outras pessoas dizerem que a terceira série era mais difícil. A estudante conta em seu memorial que não reprovou, e que passou com êxito, sem provas finais.

Na quarta série, seria seu último ano com aulas pelo turno da manhã, sua professora era “*um amor de pessoa e professora*”, como ela mesma cita. O ano letivo foi tranquilo, e finalmente ela chegou a tão sonhada quinta série, com aulas no turno da tarde. Magnésio conta que esperava ansiosamente pela quinta série, pois poderia estudar o PROERD, mas sem nenhuma explicação, a turma dela não teve aulas do Programa. Segundo a estudante, esse ano foi marcado por outras conquistas.

Foi a primeira vez que participei de um amigo oculto, não participava antes pois meus pais não tinham condições de me dar dinheiro para comprar presentes, isso foi tão marcante que até hoje tenho meu presente, e assim como os anos anteriores, concluí o quinto ano sem precisar fazer recuperação.

Em seus relatos Magnésio, conta que o sexto ano não foi agradável, segundo ela, a professora de Português era “*muito chata*”, a estudante tinha preguiça de copiar, e a professora passava muito conteúdo e, devido à preguiça, ela quase reprovou nessa matéria. Além disso, foi a partir desse ano que as disciplinas tinham um professor para cada componente curricular, e isso foi complicado, mas ela conseguiu concluir o ano letivo com boas notas.

Os últimos anos do ensino fundamental foram marcantes, segundo Magnésio, ela participava de gincanas, feiras de ciências, e outras atividades da

escola que possibilitavam a ela conseguir nota complementar às da sala de aula. Além disso, ter alcançado a oitava série foi marcante, pois esse era efetivamente o último ano do ensino fundamental.

No ano seguinte, Magnésio deu início ao primeiro ano do Ensino Médio, com uma turma de 46 alunos, que meses depois foram divididos em outras duas turmas, pois a bagunça e o pouco comportamento atrapalhavam os vários professores em sua prática. Segundo a estudante, foi no primeiro ano que ela passou a gostar de Química. Ela detestava Física e Matemática, mas gostava de Química, pois a professora era muito chata, e fazia com que todos prestassem atenção na aula, que *“eram sempre criativas e descontraídas”*.

Sua turma foi proibida de participar das programações da escola, devido à bagunça e ao mal comportamento.

Como a turma era bagunceira não dava para estarmos com os outros, mas é claro que daquela turma se salvavam alguns alunos, eu, por exemplo, gostava de brincar, mas me esforçava bastante para não ficar de fora das atividades das quais participava, como jogos, fanfarras, quadrilha e gincanas.

No segundo ano, Magnésio teve uma doença que a deixou afastada da escola por três meses, isso a preocupou em retornar e não conseguir acompanhar a turma e os conteúdos. Por fim, ela chega ao terceiro ano gostando ainda mais de Química, *“tinha um sonho de quando terminasse já ingressasse na universidade no curso de engenharia florestal, eu não pensava naquele momento em ser professora”*.

A UNIVERSIDADE – SEU INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Magnésio, ao concluir o Ensino Médio, fez o vestibular da Universidade Federal do Acre, em 2009, mas não foi chamada. Em 2013, ela conseguiu uma vaga no curso de Licenciatura em Química, da UFAC, e foi aí que decidiu que seria professora de química, e *“eu achava que iria me dar muito bem, pois a química era a disciplina que eu mais gostava no Ensino Médio”*.

Sua vida acadêmica começa em 2014. Inicialmente, segundo Magnésio, era muito complicado saber de vários conteúdos que foram vistos no Ensino Médio e não lembrar de quase nada, devido ao intervalo de tempo entre o final do terceiro ano (2009) e o início da graduação em (2014). Além dessa dificuldade, havia outros obstáculos para que a estudante pudesse dar continuidade ao curso.

Morando a quase 70 km de distância da cidade, tinha que acordar às quatro horas da manhã todos os dias para não perder o ônibus e chegar no horário certo na faculdade, sem contar o valor que é gasto diariamente para poder chegar à universidade e o gasto com alimentação, isso tudo se tornou obstáculos, mas a minha vontade de estudar sempre falou mais alto nas horas em que eu pensei em desistir e que não foi só uma vez, foram diversas as vezes.

O primeiro período do curso foi marcado pela primeira reprovação, “*pensei que era o meu fim no curso*”, mas Magnésio continuou, vieram semestres mais difíceis, e semestres mais fáceis, sempre havia um obstáculo. Desde 2016, ela precisa conciliar a vida acadêmica com sua vida pública na cidade onde mora, essas atividades acabam por ocupar tempo, e algumas atividades da universidade precisam ser deixadas para um segundo momento, “*inclusive a vontade de ser professora*”.

NITROGÊNIO

Nitrogênio, tinha 22 anos quando escreveu seu memorial. Nasceu no município de Rio Branco, capital do, Acre. Mora com sua mãe e sua avó, e tem quatro irmãos. Lembra bastante da sua avó, que é como uma mãe para ele.

SUA ESCOLARIZAÇÃO – COMO TUDO COMEÇOU

Apesar de nascer na capital do Estado, Nitrogênio mora em um município do interior. Seu primeiro contato com a escola acontece aos sete anos, quando sua avó o levava para a escola junto com uma prima, eles estudavam

juntos. Foi nesse primeiro ano que ele começou a aprender a ler e a escrever. Após a aula, sua rotina se baseava em brincadeira na rua, como soltar pipa, brincar de bola etc. com um amigo que morava próximo a sua casa.

Na segunda série, já sabia ler e escrever. Nitrogênio relata que participava das atividades da escola, principalmente das datas comemorativas, suas notas sempre foram boas e ele sempre se considerou um aluno comportado. No terceiro ano, ele muda de escola e vai para um colégio no ramal, a zona rural da região de onde morava. A escola era menor, com poucos alunos. *“A professora era bem tranquila, não pegava muito pesado nos exercícios e provas, ela era bem animada e ensinava muito bem”.*

No quarto ano, Nitrogênio volta a morar na zona urbana do município, morava com a mãe e estudava em uma escola próxima a sua casa. Foi nesse ano que ele começou a desfilar nas comemorações do Sete de Setembro com a farda da escola. No ano seguinte, o quinto ano, ele voltou para a zona rural e foi estudar em uma outra escola, localizada em um novo ramal. Nesse momento, ele morava novamente com a avó. Segundo seu relato, a escola era simples, e o *“professor lecionava para duas turmas na mesma sala de aula”.*

No ano seguinte, Nitrogênio volta a morar na cidade, agora para cursar a sexta série. Ele relata que a escola era “bem estruturada e com ótimos professores na época, com uma boa biblioteca e laboratório”. Os anos seguintes foram cursados na mesma escola.

A oitava série do ensino fundamental foi a série mais legal, pois a turma estava animada para passar para o Ensino Médio e usar o uniforme diferente daquele usado no ensino fundamental, para andar ostentando com uma camisa de nível mais elevado que as turmas do fundamental, se achando mais inteligentes.

É no Ensino Médio que Nitrogênio tem seu primeiro contato com a Química. Devido à sua facilidade com as componentes curriculares da área de exatas, ele sempre teve boas notas em Química. *“Estudei com bons professores, como o Aldo, que era professor de Química”.* O terceiro ano foi marcado por dúvidas em relação ao curso a ser seguido após a prova do ENEM. Além disso,

Nitrogênio e seus colegas sabiam que sentiram falta um dos outros, da rotina da escola e das atividades escolares.

Os últimos dias foram tristes por não ter que conviver com os colegas todos os dias, pois muitos criaram um carinho na turma, nossa turma era bem unida e extrovertida, todos eram bem animados, todos iriam sentir saudades, e lembro que o professor Geilson chegou a chorar em um discurso de despedida no último dia da aula dele.

Seu sonho era cursar direito na UFAC, mas a nota que viria como resultado da prova do ENEM do ano de 2013 não possibilitou o ingresso de Nitrogênio no curso desejado. Mas como ele tinha afinidade e “*gostava de Química e Física, essas áreas foram colocadas como opção*”.

A UNIVERSIDADE – SEU INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Nitrogênio inicia suas aulas em 2014, no curso de Licenciatura em Química. Segundo seu relato, o que primeiro lhe impressionou foi o fato de os alunos poderem entrar e sair da sala, sem pedir autorização do professor, como naturalmente acontece na escola de Educação Básica. “Admito que me senti sozinho, por não estar com os amigos do Ensino Médio”. Eram colegas novos de diferentes idades.

Assim como os demais colegas, Nitrogênio teve dificuldades com as disciplinas de Física e Cálculo, apesar da sua facilidade com as áreas no Ensino Médio. Na universidade, ele não conseguia compreender, segundo ele, “*elas eram mais difíceis que no Ensino Médio*”. Contudo, foi no ano de 2016 que ele teve sua primeira viagem para fora do Acre, quando estudantes do curso foram participar do Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) em Florianópolis-SC.

Em 2017, ingressou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como bolsista. Permaneceu no Programa por sete meses. “*Durante esse tempo, aprendi muito sobre a docência, sobre o ser professor no*

ensino básico. Na escola, desenvolvíamos atividades juntos à professora, desde a preparação de experimentos até a elaboração de jogos didáticos”.

A partir desse momento, sua vida acadêmica começa realmente a fazer sentido, Nitrogênio começa a participar de eventos com apresentação de trabalho, a pensar na pesquisa e no ensino como atividades conjuntas da prática docente. Em suas palavras, despertou nele *“um sentimento de aluno do ensino superior”*.

SELÊNIO

Selênio tinha 27 anos quando escreveu seu memorial. Nasceu no município de Rio Branco, capital do, Acre. Mora com sua mãe, por quem tem bastante afeto e vê sua história sendo construída junto a dela.

SUA ESCOLARIZAÇÃO – COMO TUDO COMEÇOU

Selênio, em suas lembranças, conta que morava na casa de sua avó, junto a sua mãe, única filha graduada. Sua bisavó era índia, a família vivia do seringal, e depois, do segundo ciclo da borracha. O espaço onde hoje é a UFAC era a fazenda do seu tataravô. Sua infância foi marcada por poucos amigos, já que, segundo ela, *“era diferente entre eles”*. Sempre brincava sozinha ou se escondia para esperar os *“eternos 20 minutos”* do intervalo acabar.

“Aos quatro anos, ingressei na pré-escola, escola pública. Passei quatro anos do primeiro, sem muitas lembranças, sei que saí alfabetizada”. Selênio tem poucas lembranças da sua pré-escola, no entanto, seu primeiro contato com a Ciência foi quando aprendeu a fazer papel reciclável. Os anos seguintes foram melhores, principalmente em relação à convivência com os colegas.

Suas brincadeiras eram relacionadas à docência. *“Eu já brincava de ser professora para as bonecas e ursinho”,* mas esse não o único desejo, ela também *“tinha um sonho de ser juíza. Sabemos que esse sonho é uma influência muito forte do que a família queria, e não do que eu queria”*. Já na quinta série, os problemas de convivência com os colegas voltaram, e ela acabou se

“aproximando daquelas crianças que ninguém queria ser amigo, porque aí eu estaria garantida na hora do recreio”. Porém, a tentativa de fazer amizades acabou piorando o comportamento da Selênio durante as aulas, e sua mãe foi chamada na escola.

Na tentativa de evitar uma reprovação “minha mãe me levou até a colônia da família do Darci, seu segundo esposo, que fica no Vila do V, e no meio do roçado, ela disse que aquele seria o meu futuro, caso eu não passasse a mudar meu comportamento, afirmou que eu pararia de estudar e iria morar ali, trabalhando na roça. Foi então que eu corri atrás do prejuízo e melhorei meu comportamento.

Na sétima série, Selênio foi matriculada em uma escola particular e começa novamente as dificuldades de relacionamento entre os colegas. Porém, agora, ela estava em uma escola com alunos ricos, e *“negra e pobre no meio dos ricos”*, foi a fase mais difícil para ela. Dessa forma, mais uma vez ela se aproximou apenas de colegas *“mais estranhos”*, de quem ninguém se aproximava. Em seu relato, há sempre a presença de sua mãe, que procurava de alguma forma envolver Selênio em suas atividades artísticas.

Sempre teve dificuldade em Química e Física, mas alcançava boas notas em matemática. No terceiro ano do Ensino Médio, conheceu o professor de Química, que a fez se aproximar mais dessa área, já que ela sempre quis saber os *“porquê das coisas”*, e ele explicava esse porquê.

Em 2009, tinha uma feira de profissões na UFAC e eu fui pra tentar decidir qual área eu seguiria, porque de juíza eu já tinha virado engenheira civil. Conheci uma química hipnotizante, um tal de experimento do ovo e umas misturas que mudavam de cor e ainda soube que eu poderia trabalhar com perícia criminal, e eu, adorava assistir serie de investigação. Eu não gostava de ler, tinha afinidade com os cálculos e teria uma profissão que futuramente me daria um bom retorno financeiro.

Selênio, ao terminar o Ensino Médio, não passa na segunda fase do vestibular da UFAC, porém, anos mais tarde, tem um excelente rendimento no ENEM, e como ela diz, *“que me levaria a entrar em qualquer curso, mas qual eu escolhi? Química!”*.

A UNIVERSIDADE – SEU INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Selênio não acreditava no seu potencial de fazer outro curso e sua mãe sempre dizia que *“o importante era ter um canudo”*, depois ela poderia fazer uma coisa que a fizesse feliz. *“Talvez ela dissesse isso porque primeiro ela fez Letras e não gostava do curso, para depois fazer artes cênicas, que é sua paixão”*.

É a única filha de sua mãe, porém, ao se casar novamente, seu padrasto tem um filho, o Sódio, que desenvolveu altas habilidades em matemática. Sempre apaixonado pela licenciatura em matemática, porém, Sódio, escolhe engenharia elétrica na UFAC, *“sempre o dinheiro e o status social falam mais alto que a verdadeira paixão. Acredito que se eu tivesse outra chance também não seria professora de Química”*.

Seu ingresso no curso foi muito bom, Selênio não teve retenções e avançou com boas notas. Contudo, segundo ela, *“fui perdendo o gosto pela coisa e fui trancando as disciplinas, diminuindo no momento de matricular, mas ainda sem reprovações e sem notas baixas”*. Tempos depois, ela tem a oportunidade de morar em Salvador para fazer um curso de produção cultural. Sem pensar muito, ela tranca o curso de Química em Rio Branco e se muda para a Bahia.

Durante o tempo em que esteve em Salvador, Selênio, tentou o *“ENEM para o curso de Comunicação Social com habilitação em Produção Cultural ou o curso de Relações Públicas, nas universidades federais e estaduais”*. Sem o auxílio financeiro da mãe, Selênio ficou quatro anos em Salvador, trabalhando, passando dificuldades, porém, crescendo profissional e pessoalmente. Segundo ela, *“era necessário que eu saísse da minha caixinha e descobrisse o mundo lá fora”*.

Em 2017, Selênio retorna para o curso de licenciatura em Química da UFAC, e com *“uma nova paixão, com uma perspectiva diferenciada sobre a profissão e em busca de se encontrar e se realizar cada vez mais no que tange às linhas paralelas da cultura e da química”*.

APÊNDICE 4 – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 1**

Instrumento utilizado para identificação das Representações Sociais dos participantes da pesquisa a partir da associação livre de palavras.

1. Ser professor de Química é...

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

2. Faça um desenho que para você represente o que é Ser Professor de Química.

APÊNDICE 5 – ILUSTRAÇÃO SOBRE O SER PROFESSOR – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 1



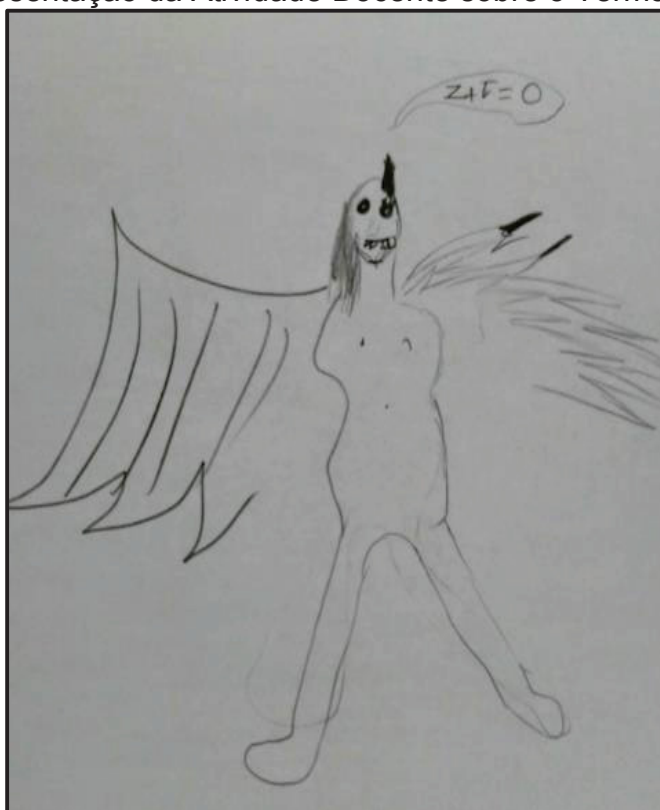
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



ILUSTRAÇÃO SOBRE SER PROFESSOR – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 1

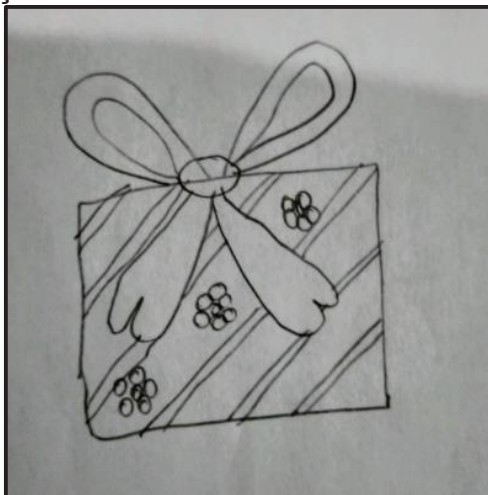
Ilustrações que representam o que é Ser Professor de Química.

1. Representação da Atividade Docente sobre o Termo Competência



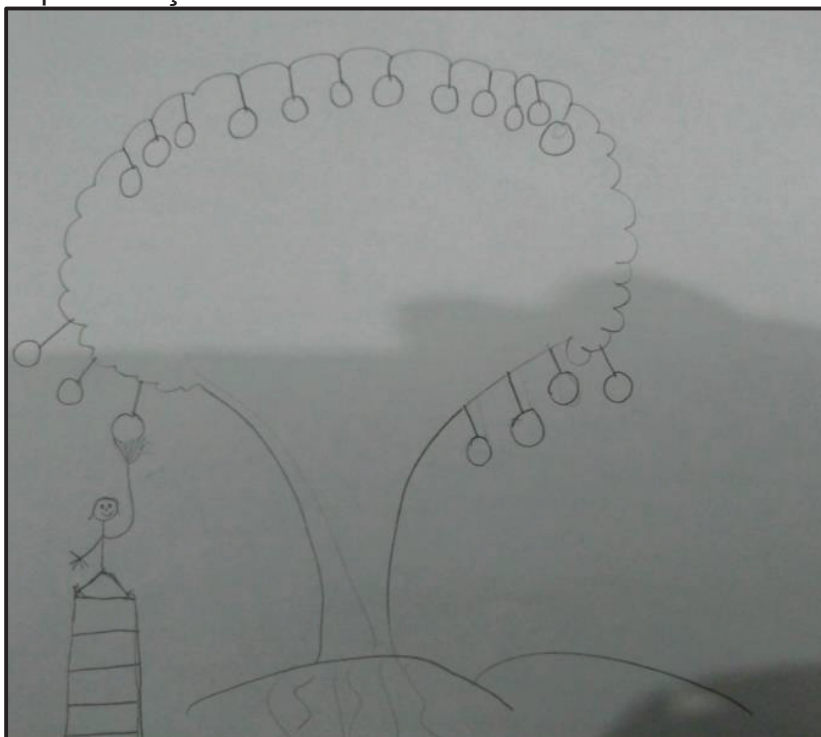
“A imagem representa a dualidade do professor de química, sendo que algumas vezes as coisas serão fáceis, representando a parte do anjo, e algumas vezes vai ser complicado, representando o ser com chifre, em relação às asas de cada lado, a asa aberta de anjo representar a liberdade do professor para fazer novas atividades diferenciadas para conteúdos considerados mais fáceis de ser trabalhado, já a outra asa virada para baixo representa a acomodação a uma situação de certos conteúdos de química ou metodologia. A ausência de braços é justamente a escolha do professor química, se ele vai construir sua identidade a partir da inovação ou da acomodação. Ou simplesmente escolher não possuir braço para utilizado as duas alternativas como na imagem desenhada”.

4. Representação Do Trabalho Docente Para O Termo Inspirar

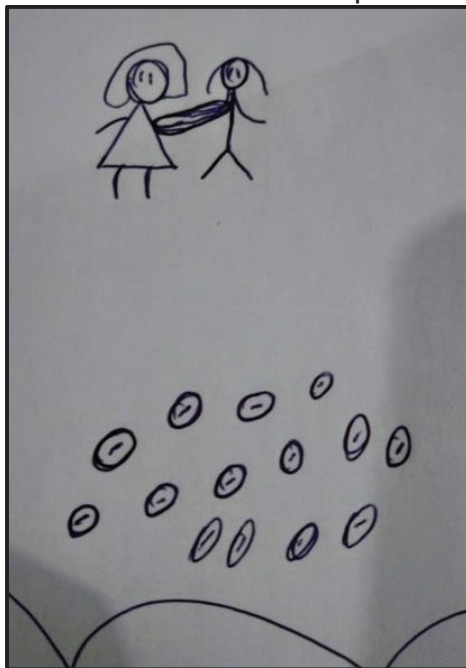


“Ser um professor-presente, que tenha novidades para mostrar aos alunos, que eu sempre seja uma motivação para que o aluno tenha mais interesse pela disciplina de química.”

5. Representação da Visão Missionária



6. Representação do Trabalho Docente para o Termo Instrumento



“Sementes do conhecimento”.

7. Representação Do Trabalho Docente Do Termo Ensinar



“Ser Professor de Química é ajudar a sociedade a entender, compreender e identificar a ciência no cotidiano”.

APÊNDICE 6 – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 2**

Instrumento utilizado para identificação das Representações Sociais dos participantes da pesquisa a partir da associação livre de palavras.

1. Ser professor de Química é...

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

2. Explique com suas palavras o que é ser professor de química.

APÊNDICE 7 – EXPLICAÇÃO ESCRITA SOBRE O SER PROFESSOR – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



EXPLICAÇÃO ESCRITA SOBRE O SER PROFESSOR – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 2

Explicação sobre Ser Professor de Química.

Nitrogênio	“Tem seus altos e baixos, gratificante depois da aula quando os alunos gostam, elogiam e dizem que aprenderam. Mas ganha pouco, faltam recursos, às vezes os alunos nem ligam para sua aula”.
Sódio	“Ser professor de química é educar sendo referência para os alunos. Também é um agente transformador, que usa a paciência para ultrapassar a resistência por parte dos alunos. Depois de tudo isso, o professor de química é um vencedor”.
Carbono	“Ser professor é ser responsável por ensinar os alunos um conteúdo de complexidade, sempre procurando trazer a química para o cotidiano do aluno, fomentando a ansiedade em buscar mais”.
Paládio	“É ter o domínio do conteúdo, ser paciente na transmissão do conteúdo, ser dinâmico e didático, além de fornecer ferramentas capazes de fazer com que os alunos compreendam a química no decorrer das ações no cotidiano”.
Cromo	“É inspirar os alunos que a vida pode trazer bons resultados. É batalhar pelos direitos de todos. É motivar os alunos a ter uma vida melhor. É dedicar horas e horas do seu tempo para gerar frutos bons. É desanimador descobrir que nem todos os seus esforços são realizados”.
Cloro	“Ser professor de química não é uma tarefa fácil, muitas barreiras precisam ser vencidas, mas é gratificante levar conhecimento e no final torna-se gratificante”.

Magnésio	“Uma vivência diferenciada, é saber viver para solucionar e aprender para ensinar, ser professor de química é ser um herói”.
Selênio	“Ser professor de química é enfrentar as dificuldades de um sistema educacional ultrapassado. Vivenciar a violência e as dificuldades dos adolescentes. Ser professor é conviver com as dores da profissão”.

APÊNDICE 8 – QUESTÕES NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



QUESTÕES NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL

Instrumento utilizado para nortear as discussões durante o grupo focal realizado com os participantes da pesquisa.

1. Como foi ser professor de química durante o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica?

Objetivo: Compreender a percepção de docência desenvolvida durante os meses de atividade, no intuito de identificar aspectos relativos ao processo de construção da identidade docente e ao trabalho docente.

2. Como é o cotidiano do professor na escola?

Objetivo: Identificar aspectos relativos ao trabalho docente, uma vez que as Representações Sociais iniciais eram relativas ao trabalho do professor, no intuito de compreender se houve ou não mudanças no núcleo central e o quanto isso influencia no processo da construção da identidade docente.

3. O que é preciso saber fazer e o que é preciso saber conhecer para ser professor de química?

Objetivo: Compreender os saberes mobilizados durante esses meses de regência e outras atividades que envolvem o trabalho do professor no intuito de compreender aspectos relacionados ao processo de construção da identidade docente de acordo com as 14 constantes estabelecidas por Marcelo García (2009).

4. Como foi a relação entre vocês como duplas e entre vocês e os outros professores da escola, incluindo a professora preceptora?

Objetivo: Identificar as relações que possivelmente foram construídas durante os meses como professores na escola e o quanto essas relações contribuíram para o processo da construção da identidade docente.

5. Considere todas as vivências que vocês já tiveram com a escola (como alunos durante todos os anos da Educação Básica) e agora com a universidade (como alunos de licenciatura em química). Toda essa formação e vivência prepara para ser professor de química?

Objetivo: Identificar se os processos formativos que antecederam a participação dos alunos nas atividades do projeto os prepararam para serem professores, compreendendo de que maneira essa preparação aconteceu ou não.

6. Você se sente professor de Química?

Objetivo: Investigar se houve ou não mudanças da percepção inicial sobre se identificar professor diante da mesma pergunta realizada no início da pesquisa. Compreendendo como a identidade docente se desenvolve nesse processo contínuo, espiralado, social e individual.

APÊNDICE 9 – TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO EM ÁUDIO DO GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO EM ÁUDIO DO GRUPO FOCAL

Os dados a seguir são oriundos do áudio gravado durante o grupo focal realizado em novembro de 2019 com os 8 (oito) participantes da pesquisa. A transcrição foi feita considerando as normas da língua portuguesa, conservando o teor da fala de cada participante. As perguntas que nortearam as discussões do grupo focal estão disponíveis no Apêndice 4.

Pesquisadora: Durante esse período de 8 (oito) meses, em que vocês ficaram sozinhos...

Carbono: Sozinhos mesmo....

(Risos)

Selênio: Muito só...

Pesquisadora: Sozinhos, desenvolvendo as atividades da residência. Eu quero saber: para vocês, como foi ser professor nesse período?

Carbono: Difícil.

Paládio: Excelente.

Nitrogênio: Na verdade, foi um choque de realidade.

Magnésio: Foi difícil...

Sódio: Foi um choque...

Selênio: Jogaram na nossa cara, pega!!

(Risos)

Selênio: Vai ser professor agora.

Nitrogênio: Nem no estágio a gente passou o que passou na residência.

Selênio: Não passou mesmo...

Nitrogênio: Quase oito meses dentro de uma escola, dentro de uma sala com duas turmas, toda quinta-feira tinha que estar lá, findou que nós estávamos quase sendo o professor da escola mesmo. E o estágio não. Estágio você vai lá, dá uma aula ou duas, não tem a experiência como foi na residência. Passar esse tempo todo, na sala de aula, conhecer os alunos, as ações deles em ligar ou não para a sua aula.

Pesquisadora Mesmo essa experiência sendo difícil, vocês acham que ela foi válida para vocês quando formarem, ou sair daqui sem

Carbono: Com certeza.

Nitrogênio: Com certeza.

Sódio: Com Certeza.

Magnésio: Muito válida.

Selênio: Todos os alunos têm que passar por isso.

Pesquisadora: Vocês acham que seria mais fácil ou mais difícil formar sem ter tido a experiência desses 8 meses de regência e 18 meses de Programa?

Cromo: Muito mais difícil...

Paládio: Difícil.

Selênio: Muito mais difícil.

Carbono: Mas, foi uma experiência que sem ela... Eu acho que seria quase impossível a gente assumir uma sala. A gente sair daqui, por exemplo, ano que vem, e pegar uma sala de aula sozinha seria impossível, pois não íamos ter noção do que fazer dentro de uma sala de aula.

Pesquisadora: Hoje vocês têm essa noção?

Carbono: Com certeza.

Nitrogênio: Apesar da dificuldade, foi necessária essa experiência como professor.

Carbono: Sim, apesar de tudo o que a gente passou lá, sim. Foi preciso.

Selênio: Foi uma descoberta nossa com a profissão....

Carbono: Foi... Se realmente é o que eu quero.

Nitrogênio: De amor ou ódio?! (Risos)

Selênio: Amor ou ódio, isso aí mesmo.

(Risos)

Pesquisadora: Mas vocês já conseguem definir se ama ou se odeia a profissão?

Nitrogênio: Não dá pra definir...Mas...

Selênio: Eu peguei um ódio tão grande, tão grande, que eu quero desistir desse curso todo dia da minha vida.

(Risos)

Selênio: Eu não quero ser professora de química.

Paládio: No começo, eu não estava gostando, mas depois que fomos lecionando, preparando e desenvolvendo as aulas, os alunos começam a falar com você, “e aí, professor”, eu gostei. Começa a melhorar.

Selênio: Mas aí é uma relação do ser humano, não é uma relação tua, do professor e da profissão.

Pesquisadora: Mas a relação professor-aluno não interfere na profissão?

Selênio: Não assim, é que tem alunos que a gente odeia e (risos). A gente gosta da pessoa, como pessoa, não como aluno.

Carbono: É mais pessoal né?

Sódio: Uma coisa que eu aprendi é que para tu controlar uma turma, para você ganhar a turma... Quando eu comecei com as atividades no segundo ano, eu peguei amizade com a turma do fundão. Minha aula fluía tranquilo, até estava conversando com um aluno na rua, e ele falou “professor, senti saudades suas, oh”.

Paládio: Eles falam e dá vontade de voltar.

Cloro: Mas na sala de aula não para quieto. Uns ficavam dormindo. No primeiro ano, a Preceptora até mandou eu ter o controle que ele tinha. Já no segundo era o contrário.

Sódio: É, no segundo era o contrário.

Pesquisadora: Quem fez as instrumentações comigo sabe que as microaulas não expressam a realidade da sala de aula de fato.

Magnésio: Não expressa nada...

Paládio: Não tem nada a ver.

Carbono: Microaula é microaula, são coisas que não têm nada a ver, só vendo lá na escola, vivendo que a gente sabe como que é.

Pesquisadora: Então essa dinâmica de controlar a turma, chamar a atenção, ficar no quadro, dar a aula, fazer chamada, pedir para que o aluno que está de pé se sente...

Carbono: É loucura (Risos).

Cromo: Ninguém se senta, não dá tempo de se sentar.

Pesquisadora: Vocês, como professores, não se sentam.

Selênio: Até para ir ao banheiro, professora, beber água. Não dá tempo não.

(Risos)

Selênio: E no intervalo a gente só quer se sentar lá dentro (sala dos professores) e ficar assim (como se estivesse em coma olhando para o nada).

Cromo: Estou refletindo... Ai não...(Risos)

Pesquisadora: O que mais vocês têm a dizer desse período em que foram professores?

Selênio: Eu tenho a dizer que a residência, ela é muito necessária, de preferência mais para o início do curso, que é quando muita gente já desistiu...

(Risos)

Selênio: Ela precisa permanecer. Mas se ela continuar nesse sistema que ela é, talvez ela não dê certo. Porque a educação em si, ela já é um sistema totalmente falido. Eu, por exemplo, dei aulas no terceiro ano, passei esses dois últimos meses com o terceiro ano, e assim, a Preceptora dizia todo dia: “não se preocupa, eles vão passar, independente de nota, independentemente de qualquer coisa, eles vão passar”, eu estou ali só cumprindo um protocolo. E aí você vê que a educação não vai funcionar mais, do jeito que ela está não vai funcionar.

Nitrogênio: Vai ser pior.

Selênio: Os terceiros anos, eu chegava na sala para dar a aula e era como se eu estivesse dando aulas para parede e para as janelas. Não estava falando com pessoas. Na fileira da frente tinha uma interação. E talvez, se eu não tivesse tido esse contato com a residência, entendido o que faz parte do sistema educacional, e que a secretaria de educação quer apenas que você passe os alunos, e eles não estão preocupados em aprender ou não. E a escola é uma bagunça, a direção não tem planejamento, você não tem material na escola, não era possível tirar uma xerox, não podia imprimir uma coisa porque não tinha papel. Tinha que usar quadro ou pagar do nosso bolso. Ou a Preceptora fazia as vezes. Então a residência é necessária, mas não nesse formato, acho que a gente ficou muito perdido. A bolsa tinha que ser bem maior

(Risos)

Sódio: Concorde.

Selênio: A gente tem que pagar o transporte para chegar na escola, a escola é longe, tem alimentação, porque não podia lancha na escola, o professor não come, aí vieram as atividades, e se você quisesse algo extra, você tinha que comprar o material, com aqueles 400 reais, aí você quer comprar uma bolsa, um negócio, cadê os 400 reais? (Risos). Quase não podia. A cama do menino... passou a residência quase todinha pagando uma cama (Risos). Então precisa aumentar a bolsa, as condições de trabalho são péssimas, a gente foi professor. Acho que foi o ano mais feliz da Preceptora, o ano mais feliz dela foi esse, porque ela não teve trabalho com nada, com nada.

Pesquisadora: Vocês foram os professores?

Selênio: Nós fomos os professores.

Sódio: Rapaz, nós dávamos duas horas de aula, para quem está começando....

Selênio: E assim, a gente tinha que fazer tudo, planejar, se quiser levar uma atividade, nós quem tínhamos que construir. Eu até falei que tinha uma aluna deficiente, a gente quem tinha que fazer a adaptação para a aluno, tudo, tudo, a gente tinha que fazer. A gente foi professor literalmente, e esses 400 reais não dá para viver.

Pesquisadora: Qual é a faixa de salário de um professor da Educação Básica aqui em Rio Branco?

Carbono: É 2.150 reais, com os descontos chega a 1.800 reais e alguma coisa.

Pesquisadora: Esse salário para um professor com contrato de 40 horas, sendo que 10 horas são hora atividade ou hora planejamento, as outras 30 horas são em sala de aula, todas as manhãs ou todas as tardes, durante a semana, com cerca de 10 turmas de alunos.

Selênio: É desgastante. É desgastante de mais, e olha que era um dia na semana. Por isso que eu digo, a residência é legal, mas será que é necessário estar toda semana na escola? Será que são necessárias 440 horas? Será que essa forma que eles colocam no Edital que temos que seguir, será que realmente é necessário?

Pesquisadora: Como você sugere ou como pode ser mudado?

Selênio: Na minha opinião, tinha que diminuir a quantidade de horas da regência, porque o plano, eu me lembro como estava no edital. Mas quando ele propõe um professor preceptor é porque ele deve te orientar, te conduzir e te ajudar, e não mandar o trabalho para eu fazer. Simples assim. Então, diminuir a quantidade de horas, e determinar melhor qual o trabalho que você tem que fazer, e qual é o trabalho do preceptor, agregado ao seu. O meu é regência...

Pesquisadora: E o do preceptor é te acompanhar nessas regências. Então o papel do preceptor lá era assistir suas aulas, fazer o *feedback*, apontando o que foi bom, o que não foi bom, sugerindo novas formas de abordagem, corrigindo postura diante da turma, sugerindo o que fazer ou o que não fazer, acompanhar principalmente os conteúdos e os conceitos. O que do conteúdo a ser ministrado é abordado em 50 minutos de aula? Por exemplo, hoje no planejamento deve ser abordado o conteúdo de Gases, mas o que de gases? Gases tem muita coisa.

Cromo: Faltou isso.

Paládio: Faltou isso mesmo.

Cloro: Faltou isso aí então.

Selênio: No início a senhora falou que a gente tinha que saber escolher o que era importante, mas a gente está saindo da residência, não sei os outros, falo por mim, eu estou saindo da residência, sem saber o que realmente eu preciso trabalhar em sala de aula, e sem saber a fórmula que dá certo, que dá certo trabalhar. Por exemplo, no segundo ano era uma outra turma, eles ficavam mais... não sei se é por que são mais novos e têm outra visão, mas a forma que a gente trabalhava dava certo, problematizava, trazia coisas e informações diferentes, não só aquela coisa professor aluno. Mas quando eu cheguei no terceiro ano, foi impossível saber como trabalhar com eles, foi impossível saber qual a metodologia que era para ser usada, qual conteúdo que tem que ser abordado. Eu preciso abordar o ENEM? Beleza, mas para mim o ENEM é um monte de coisas, ele cobra solubilidade na química orgânica, ponto de fusão e ponto de ebulição, eu não lembro direito...

Cromo: Cobra até mecanismo.

Selênio: E na sala de aula não dá tempo de abordar tudo. É só as funções orgânicas na marra...

Sódio: E a nomenclatura.

Selênio: E aí eu tenho que preparar o aluno para o ENEM ou seguir as orientações do Estado?

Pesquisadora: E do tudo o que discutimos na graduação, no curso de capacitação, nas reuniões presenciais, te ajudou a pensar nas respostas dessas questões? Te ajudou a se preparar para ser professora na Educação Básica?
Silencio por alguns segundos.

Carbono: Professora, eu acho que o déficit começa aqui na universidade, e falo por mim, por exemplo, eu tenho todas as instrumentações I, II, III e IV, E se tu me perguntares o que sei delas para usar na escola, eu não sei nada.

Magnésio: Somente na sua.

Carbono: Só. Soube um pouco na instrumentação na que a senhora ministrou, pois tivemos microaula, fomos para quadro escrever, a primeira vez que eu escrevi em um quadro foi na sua aula em instrumentação IV, que já era a última no 7º período. E foram só 4 meses de aula. E eu dei duas ou três microaulas, será o bastante para quem não participa da residência? Eu era horrível para escrever no quadro, porque eu não sabia, não era algo que eu era acostumada a fazer. E daí eu fico me perguntando, o que será de quem não tem a oportunidade de passar pela residência? Porque quando foi criado o Programa era para ser uma disciplina, a proposta inicial era que a residência fosse uma disciplina dentro da graduação. Todo mundo seria como o médico, faz a graduação e depois tem um tempo como residente. Na docência dentro da residência pedagógica seria assim, depois de um tempo como residente ele se torna um professor preparado para ingressar na Educação Básica. E nós não estamos assim. Somos o primeiro edital?

Pesquisadora: Sim, somos os participantes do primeiro edital.

Carbono: Exatamente. Então eu acho que por isso teve tantas coisas difíceis, nós fomos os primeiros, estava meio que todo mundo perdido. Por isso, nosso choque de realidade foi grande, e todo mundo sentiu. Eu tenho certeza de que a gente teve momentos positivos, teve. Todos crescemos como pessoa, como profissional...

Cromo: Como aluno.

Carbono: Crescemos como aluno, aqui a gente passou a prestar mais atenção na sala de aula, porque lá (na escola campo) a gente precisa do conteúdo.

(Risos)

Carbono: Só que lá (na escola campo), o choque de realidade foi grande. A realidade foi realmente um choque.

Pesquisadora: E como foi a vivência da docência? Do ser professor de química no cotidiano da escola junto com outros professores?

Cromo: Nossa rotina era basicamente chegar, ir para a sala de aula, na hora do recreio íamos para a sala de professores e depois voltávamos para a sala de aula.

Carbono: Dentro da sala dos professores eram só lamentações.

(Risos)

Carbono: Não era sala dos professores, era a sala das lamentações.

(Risos)

Cromo: As maiores reclamações...

Carbono: A sala dos professores só existe para o professor chegar lá descansar seus 15 minutos e chorar. Dizer que fulano não está prestando atenção, que ele não conseguiu dar a aula, que a aula foi conturbada, era isso.

Nitrogênio: Era pra dizer que Fulano fez isso e isso na minha aula.

Cromo: Acho que a frase que eu mais escutava era: “Nossa, o segundo ano B hoje está terrível”.

Paládio: Tinha uns que falavam: “nossa, você tem certeza de que você vai ser professor?”

Cromo: Você tem é coragem.

(Risos)

Carbono: É só o que tem na sala de professores. Ah também teve o fato de na escola nos chegarmos 7 horas e termos que esperar até 7h15 ou 7h30, para pode começar a aula.

Sódio: Por causa dos atrasados...

Carbono: E até esse momento a gente não pode começar a nossa aula, mas tem que estar lá, fazendo nada.

Cromo: Isso deixa a gente nervoso

Pesquisadora: Isso era uma regra só dessa escola? Ou é comum nas escolas de Rio Branco?

Cromo: Não.

Magnésio: Não sei.

Carbono: Na escola onde estudei, era no horário, quem chegou atrasado entra e se vira para pegar o conteúdo. Mas 15 minutos era a tolerância para entrar dentro da escola. O professor não tinha 15 minutos de tolerância. Às vezes tinha um que ia escrevendo no quadro e demorava um pouco mais para apagar para que quem chegasse pudesse copiar uma parte. A gente não podia começar até esse horário.

Nitrogênio: A Preceptora que dava essa orientação.

Paládio: Mas isso era a Preceptora que dava essa informação para a gente, pois os outros professores já tinham começado.

Selênio: Mas tem uma coisa, é muito chata a aula, a escola. E eu acho que o aluno pensa que tudo é muito chato, e é chato mesmo. Tu ficas sentado, aí tem alguém lá na frente falando um monte de coisa, que tu não entendes nada, e escreve um monte de coisa, você não entende aquele monte de coisa chata, é tudo chato.

Pesquisadora: Por que é tão chato assim para você? É muito diferente a escola hoje de quando vocês foram alunos?

Selênio: É porque eu lembro que eu não achava chato.

(Risos)

Paládio: É diferente.

Cromo: É bem diferente.

Cloro: As aulas são diferentes.

Selênio: Eu não lembro muito, mas tinha aulas chatas, sim.

Nitrogênio: Tinha aula que era chata, sim.

Sódio: Tinha aulas que eu achava chata e não gostava.

Carbono: Tem aula que é chata. Mas varia de professor para professor. Aqui na universidade eu aprendi a odiar a disciplina por conta do professor. Tem casos em que odiamos a disciplina por causa do professor. Acho que isso vale muito para gente, para nos vermos, a gente quer ser o professor odiado ou o professor amado? A cobrança na cabeça da gente é muito grande.

Magnésio: Graças a Deus que eu e a Carbono não sofremos nenhum ataque dos alunos, ao contrário. A gente se sentiu muito bem.

Selênio: Não, ninguém sofreu ataque

Magnésio: Mas eu digo assim, não gosto do professor assim e assado, o próprio aluno na sala falava: “eu não gosto do professor fulano não, quando vocês vêm de novo?” Acho que mais isso. É uma coisa pessoal mesmo.

Carbono: Eu acho que não devemos confiar em aluno, da mesma forma que eles falavam de outros residentes para nós, eles falam de nós para os outros residentes.

Cromo: Mas eles falavam.

Magnésio: Não estou dizendo que esses alunos estão fazendo isso com a intenção de ganhar nota ou ser querido, a própria Preceptora fazia isso com a gente, ela falava, olha “a turma tal perguntou por você”, então acho que nessa parte dá para confiar.

Selênio: Olha, não dá de confiar na Preceptora, não.

(Risos)

Magnésio: Mas é como eu estou dizendo, isso vinha dos alunos e ela confirmava.

Selênio: Outra coisa, eu penso que a Preceptora precisa se afastar, e ela quer que aula seja do jeito que ela dá.

Paládio: Isso é verdade

Carbono: Exatamente. Ela chegou num ponto importante.

Selênio: A Preceptora nunca me deixava dar a aula que eu queria dar, do meu jeito.

Paládio: Isso é verdade. E atrapalhou muito a gente.

Carbono: Atrapalhou.

Selênio: Aí eu tinha que ser aquela professora chata, profissional, do jeito dela (Preceptora). Que ela (Preceptora) é daquele jeito.... ela (Preceptora) é tradicional. E a gente tem que ser tradicional daquele jeito. Aí ela (Preceptora) falou que a gente estava dando a aula errado. Então o Preceptor precisa estar mais distante. Deixar o residente.

Nitrogênio: Ser ele, né...

Selênio: Ser ele, deixar o residente ser ele.

Paládio: Eu acho que o preceptor deveria ter um curso à parte, para aprender o que tem que fazer no projeto.

Cromo: Tem que ter planejamento.

Sódio: É, planejamento.

Pesquisadora: Vocês acham que faltou planejamento por parte da preceptora?

Carbono: Talvez planejamento de como trabalhar essa questão do ser professor. No edital, nos objetivos da residência está lá a construção do ser professor. E nós não tivemos essa construção, pois tínhamos que andar junto com a Preceptora. A gente tinha que andar no modelo da Preceptora. Então eu não construí a professora Carbono muitas vezes, eu tinha que construir a professora Carbono/Preceptora. Era o tempo todo isso.

Selênio: Eu saí de lá perguntando.

Carbono: Era o tempo todo a gente/Preceptora, por exemplo, eu estou dando a aula e ela já parava e dizia: “não, faz isso não que não vai funcionar”, ou, “não pode falar assim não, porque o aluno vai não sei o que”, outras vez, “não faz isso não que o aluno não vai aprender”, ou “não, faz isso não que não vai funcionar”.

Cromo: Tem dia que o conteúdo é fácil, tem dia que o conteúdo é difícil e você não tem...

Magnésio: Um dia eu fui chamada atenção porque tem que pegar domínio de sala. Eu tinha que falar mais alto ainda do que eu estava falando, eu já tinha ficado ruim da garganta. Falando mais alto do que eu estava falando, estava explicando, alguns entendendo e outros não compreendiam porque não queriam. E foi um conteúdo que teve que ser abordado duas vezes. Ou seja, se eles não compreendiam, o problema não estava em mim. E ela (Preceptora) queria que eu estivesse autonomia. Como eu vou ter autonomia em uma sala que não é minha, onde os alunos não tinham respeito nem com a professora que estava lá dentro? Imagina comigo.

Nitrogênio: Eu tinha uma aluna que fala e fala, e eu chamei a atenção. Numa das vezes, ela (Preceptora): “Nitrogênio, você não pode falar desse jeito”. Beleza, então eu me calo? Porque se eles conversam ela diz para eu chamar a atenção, mas ou me calo ou chamo a atenção, o que ela quer que eu faça?

Magnésio: É, se a gente falava alto com os alunos, ela dizia: “não você não pode falar assim”. Ela queria que nós ficássemos quietos até os alunos pararem de conversar.

Nitrogênio: Não dá, viu, para ficar assim. Eles não calavam. E eu ficava um tempão calado, esperando todo mundo calar a boca.

Paládio: Uma das coisas que deu certo foi a problematização, que nós aprendemos nas instrumentações, estava tudo dando certo, aí chegou um momento em que ela (Preceptora) disse que não era mais possível essa problematização, pois era o momento em que eles mais participavam, e na hora do conteúdo, eles nem prestavam atenção, jogavam no celular, conversava, menos participar do conteúdo.

Selênio: Isso porque, para ela (Preceptora), a aula estava chata.

Paládio: Estava chata. Aí eu utilizei o jogo, tabela, recursos diferentes dos outros residentes e eles participavam muito, e ela (Preceptora) começava a dizer que os alunos não aprenderam nada e que nem tinham gostado de nada. Na minha visão, os alunos gostavam e aprenderam.

Cromo: E aprenderam porque o Paládio falou que teve resultados nas provas.

Paládio: É, teve resultado nas provas.

Selênio: Aí eu saio de lá (escola campo) me perguntando que tipo de professor eu quero ser, professor tradicional ou professor que tenta fazer o diferente na sala de aula?

Pesquisadora: O que vocês precisam saber conhecer e o que vocês precisam saber fazer para ser professor de química?

Cloro: Conteúdo.

Cromo: Não é só conteúdo.

Cromo: Acho que a primeira coisa é o que a Preceptora falou, conquistar o respeito dos alunos, ela (Preceptora) disse que os alunos só ficam quietos na aula dela porque ela (Preceptora) tem o respeito, os alunos a (Preceptora) respeitam e tudo mais e com isso eles ficam quietos. Uma das coisas que a gente precisa aprender realmente é isso, conquistar o respeito dos alunos. Ter um método para conquistar o respeito dos alunos.

Pesquisadora: A relação professor-aluno-professor.

Cromo: Isso, eu acho que se melhorar essa parte o conteúdo até fluiria mais.

Pesquisadora: Mas vocês acham que os alunos não respeitavam vocês?

Magnésio: Muitos não, professora.

Pesquisadora: Por que vocês acham isso?

Magnésio: Porque eles pensavam é só um estagiário, é só um aluno estagiário, nós tínhamos que nos identificar que somos alunos do curso de licenciatura em Química.

Pesquisadora: Mas vocês podiam dizer que eram professores.

Magnésio: Mas às vezes a preceptora falava que eram da universidade, que éramos estagiários.

Paládio: E daí os alunos não estavam nem aí para a aula.

Nitrogênio: É só um estagiário.

Magnésio: É, um mero estagiário. Não é o mesmo respeito de como é com a professora que é da escola. Entendeu? A professora está ali, e já tem tantos anos que ela está ali, então a gente tem respeito. Nas nossas salas a gente se sentiu à vontade, eles eram muito queridos. Apesar de que tinha uns que não... os mais bagunceiros. Estava bagunçando na sala e vai lá para diretoria, eu não falava isso, primeiro porque eu tinha medo, pois quando sair da escola, sabe Deus o que estaria me esperando ali na frente. Até mesmo a Preceptora falava, a fulano tem problema com isso, com aquilo, essas coisas.

Nitrogênio: A mesma coisa era a nota deles, a gente não dava nota por causa disso, não elaborava a prova.

Cromo: A gente não elaborava as provas por causa disso.

Pesquisadora: Vocês não elaboraram as provas?

Paládio: Já estavam prontas. A gente estava trabalhando os conteúdos, e não sabia nem o que estava caindo na prova. Aí depois que ela (Preceptora) falou que já tinha elaborado a prova e colocou os isóbaros, isónotos e isóbaros, e ela colocou como se todos fossem iguais, e o que eu ensinei foi considerado errado para a prova. Então ela (Preceptora) teve que abordar na revisão. E foi a primeira vez que nós participamos da revisão, como professor não gostei da forma como ela fez, considerando tudo a mesma coisa, pois como professor eu sabia que aquilo estava errado. Mas como a prova já estava feita, os alunos não podiam ser penalizados por causa desse erro.

Pesquisadora: E vocês deveriam ter feito a prova junto com ela.

Carbono: Quem deu as aulas fomos nós.

Pesquisadora: E não apenas por isso, mas para ter noção de como avaliar. Ou ter feito uma proposta de prova para que ela discutisse isso com vocês.

Carbono: Acho que isso tinha que melhorar muito.

Paládio: E a prova dela era difícil.

Cromo: Era muito difícil.

Carbono: Tinha que melhorar a Preceptora. A Preceptora eu acho que foi o que mais mexeu com a gente.

Magnésio: Para ela (Preceptora), foi a mesma experiência que para gente, porque ela (Preceptora) não tinha experiência com isso. A experiência dela (Preceptora) era em ter recebido alunos de estágio. O que é totalmente diferente, o aluno vai lá, ela (professora supervisora no estágio) para a aula dela (professora supervisora no estágio), o aluno dá uma aula e volta a aula dela (professora supervisora no estágio). É exatamente isso. Mas no caso dela (Preceptora), tem também a questão do lado dela (Preceptora), era o emprego dela (Preceptora). Ela (Preceptora) tinha que dar conta da nossa formação e prestar contas à escola também. A prova, por exemplo, talvez ela (Preceptora) não estivesse se sentindo confiante de a gente elaborar a prova. Não sei, mas às vezes a administração da escola veem as provas, então acho que ela (Preceptora) também tinha uma responsabilidade muito grande e ela (Preceptora) se sentiu assoberbada. A gente se sentiu assim e assado e ela (Preceptora) também, ainda mais que somos 8 (oito), e com turmas e ações diferentes. Eu acredito que nem tanto ela (Preceptora) seria tão julgada, acho que ela (Preceptora) estava no mesmo barco. É na mesma situação.

Pesquisadora: Fala, Selênio, você disse que passou por uma situação semelhante.

Selênio: Não, eu não quero falar mais nada.

(Risos)

Carbono: Fala, menina, que agora eu quero saber da sua situação.

Selênio: É que agora que o Magnésio falou da Preceptora eu fiquei pensando que é verdade.

Pesquisadora: Por que você só está vendo do seu ponto de vista?

Magnésio: Eu também olhava. Eu acredito que no dia em que eu estiver sendo professora de uma escola, professora da escola. E ali vier um estagiário, querendo ou não ele pode prejudicar minha aula ou ele pode dar um show, ótimo. Mas no caso de 8 (oito) residentes. E essa é a primeira experiência dela (Preceptora), ela (Preceptora) é uma professora de Ensino Médio, de escola pública, talvez tenham outros professores, com outras dimensões, que trabalhou em outras escolas e outros níveis de ensino.

Carbono: Tem mais experiências.

Magnésio: Tem mais experiências, então eu acredito assim, que ela também estava. As vezes a gente crítica, isso ou aquilo, mas sei lá, a gente tem que pensar um pouco, né, se colocar também no lugar da pessoa.

Selênio: Acho que tem uma questão de proteção, de uma questão mais de proteger a gente.

Paládio: Isso.

Pesquisadora: Uma coisa que ela sempre disse para mim foi que a melhor coisa que aconteceu foi a mudança de escola, apesar da distância para o deslocamento de vocês.

Magnésio: Isso, ela sempre falou para gente também. Ela dizia que na primeira escola deu briga, os alunos aqui estavam indo quase que armados para as aulas, os alunos respondiam os professores e batiam muito de frente.

Paládio: Um dos pontos que eu achei bem chato nas minhas regências foi o cronograma da escola, eu chegava dava a minha regência, daí vinha o recreio, terminava o recreio e não tinha mais aula, isso foi umas quatro vezes. Não teve aula. Isso quando não tinha aula normalmente, vinha da secretaria: “não vai ter aula” e prejudicava nós e a professora, ela falava: “a secretaria não nos informou o motivo, mas não vai ter aula hoje”.

Selênio: E a Preceptora queria que eu voltasse lá agora em novembro, para fazer mais uma aula. Eu falei: “olha, eu fui, mas a secretaria cancelou a aula”.

Cromo: Mas se para a gente já era chato, imagina para o professor que está lá todo dia e precisa conviver com essa dinâmica que é a escola.

Pesquisadora: Como era a relações entre vocês, como duplas, com a preceptora, com a gestão da escola?

Magnésio: Ah, eu não tenho muito o que falar da minha dupla.

Paládio: Eu não tive dupla.

(Risos)

Selênio: A gente como grupo se deu muito bem.

Paládio: Se fosse individual teria sido muito mais difícil. Se eu fico doente, o outro pode ajudar a cobrir horário.

Magnésio: Em duplas ou em trio, nós sempre discutíamos entre nós, sobre como um ia dar a aula e como ia abordar os conteúdos e os conceitos.

Cromo: Nós tínhamos planejado um jogo para uma aula de revisão, mas a secretaria falou que tinha que ser aula e não jogo, chegamos lá com uma lista de exercícios e não teve aula.

Magnésio: Na escola, todos os funcionários, menos as merendeiras, elas não gostavam de nós, elas não davam merenda. Mas a gestão nos recebeu muito bem.

Paládio: Principalmente a coordenadora pedagógica, ela apoiava a gente em tudo.

Magnésio: A coordenadora pedagógica chamou a gente para participar no dia dos professores, ganhamos até lembrancinhas.

Nitrogênio: A gente foi bem recebido.

Paládio: Foi maravilha o tratamento dos funcionários, a tia da biblioteca, a gestão da escola.

Magnésio: Ela (coordenadora pedagógica) falou para nós que nós éramos professores.

Carbono: E que tínhamos que participar com os professores. Que a gente fazia parte da escola.

Magnésio: E queria ver a gente lá futuramente como professores.

Magnésio: E com a Preceptora nós também não tivemos problema nenhum, quando ela (Preceptora) precisou falar, ela (Preceptora) falou. A única vez que ela (Preceptora) chamou a atenção foi para dizer que deveria falar mais alto, que a sala estava bagunçando de mais.

Pesquisadora: E qual foi a orientação de domínio de sala que ela deu?

Magnésio: Para mim, foi falar mais alto.

Paládio: Se calar.

Cromo: Para mim, se calar.

Magnésio: Mas eu continuei dando minha aula quem entendeu, entendeu, até a Carbono, na primeira aula dela no segundo ano, ela começou a dar a aula, os alunos estavam conversando, mas bateu o sinal e a aula acabou e ela (Carbono) não precisou falar nada. Acho que, nesse momento, faltou ela (Preceptora) se impor um pouco, apesar de que a sala inteira conversava, era a nossa primeira aula, e os alunos não levaram nossa presença em consideração. Ela (Preceptora) podia ter se manifestado, acho que é somente isso que eu não gostei, faltou dela (Preceptora) também, a turma era dela (Preceptora). Mas o conteúdo foi dado, quem aprendeu era porque queria, quem não aprendeu não estava nem aí.

Selênio: A gente sempre chega nela (Preceptora), né?! Não é nada contra ela, mas eu acho que faltou ética da parte dela (Preceptora), por exemplo, éramos 3 (três), e todas as vezes que ela fazia reunião, ela fala pra mim: “Nitrogênio não fez isso, não fez aquilo”, “Cromo não fez isso, não fez aquilo”, “os alunos falaram isso e aquilo do Nitrogênio”. Como se ela tivesse de fofoca, de leva e traz.

Carbono: Mesma coisa com a Magnésio, ela vinha dizer que a “Magnésio não dominava a sala” para mim, e eu falava para ela, professora tu debes ir falar isso pra Magnésio, não para mim. Ela estava do meu lado falando que a Magnésio não dominava a sala.

Selênio: Ou ela chegava falando para o Paládio da nossa atuação no segundo ano, não sei se ela queria usar como exemplo, mas eu me sentia incomodada em algumas vezes, aí chegávamos aqui, e dizia “ah, ela falou isso e isso de ti”.

Pesquisadora: Sim, porque vocês falavam entre si.

Selênio: Outra coisa que me incomodava muito é que ela ficava no fundo da sala. Quando eu olhava no fundo para ver quem estava de papo e era a Preceptora.

(Risos)

Pesquisadora: Eu soube disso na nossa reunião, conversei com ela (Preceptora) sobre isso, e o máximo que você pode fazer é chamar a atenção dos alunos, no mais, ficar quieta.

Carbono: E ela (Preceptora) dizendo que não podia chamar a atenção dos alunos.

Selênio: Mas eu falei para ela (Preceptora), tivemos uma reunião para ver os conteúdos, e falei “tu precisas ficar na tua”, na próxima segunda, começava tudo bem, de repente, ela (Preceptora) estava conversando. Eu comecei a chamar a atenção dela (Preceptora) dentro da sala, na aula.

Cromo: Eu não sei se vocês recordam, no Pré ENEM era uma sexta, e ela (Preceptora) estava chamando a atenção do Sódio ou do Cloro porque estavam no telefone. Mas toda sexta a gente olhava para ela (Preceptora) e ela (Preceptora) estava no telefone.

Sódio: Ou no computador. É muito difícil a gente a ver (preceptora) prestando atenção na aula que a gente estava dando.

Carbono: Mas o que mais me deixou intrigada foi ela foi chamar a atenção da Cromo pela forma como ela se vestia.

(Risos)

Cromo: Eu ia de calça, camiseta da residência e tênis.

Carbono: Ela foi do jeito que ela está aqui, só que de tênis. A Preceptora chamou eu a Magnésio, o Paládio e Cromo, e falou que Cromo deveria ir mais arrumada para as aulas.

(Risos e brincadeiras sobre o que vestir).

Magnésio: Eu não entendi essa da Preceptora, todo dia eu ia arrumada, porque tinha medo de ela chamar minha atenção.

Pesquisadora: O combinado era não usar roupa curta, não usar roupa transparente, até ter o cuidado com a camiseta.

Magnésio: Eu nunca fui com saia. Sempre de sapato fechado. O combinado era esse e Cromo de blusa, calça e tênis, e a preceptora falando que ela está desarrumada. O que ela queria um brinco, maquiagem?

Carbono: Toda vez eu fazia questão de ir com a blusa da residência.

Pesquisadora: Vocês estão em contato com a docência há muito tempo, e por isso conseguem identificar pontos positivos e negativos entre os seus professores. Postura e frases de professores vocês usam e repetem. Vocês se apropriam disso, eu quero saber se toda essa experiência contribuiu para vocês serem professores de Química, e como isso se deu?

Magnésio: Contribuiu, e muito. Desde o começo, com tudo muito legal, até o final, com tudo muito chato.

Pesquisadora: Vocês repetiram alguma coisa de algum professor?

Sódio: Eu já.

Paládio: Sim. Eu acho que eu juntava uma coisa de cada um, e montava um outro professor.

Sódio: Eu tive um professor que usou em uma aula uma barra de ferro e foi falando dela abordando a questão atômica, e eu fiz o mesmo, eu usei o mesmo exemplo e falei na minha aula.

Cromo: Existe algumas coisas, também como, eu trabalhei no primeiro ano tabela periódica, e nós estudamos em Inorgânica, nas aulas da graduação, sobre os super elementos, então me ajudou muito a explicar tabela, o Tungstênio tem o maior ponto de fusão e ebulição, aí eu trabalhei isso com os alunos. E isso eu aprendi aqui e passei para os alunos. Sugestões de vídeos.

Paládio: Chegou em um período que o conteúdo das aulas de Inorgânica aqui ficou todo relacionado ao primeiro ano, e com as ideias dele e sugestões nós íamos aproveitando na nossa aula e na organização da nossa aula.

Pesquisadora: Vocês se sentem professores de Química?

Magnésio: Às vezes.

Paládio: Às vezes.

Cromo: Depende do conteúdo.

Cloro: Depende da aula.

Carbono: Às vezes eu pego um conteúdo e não sei nada, tenho que estudar tudo para poder da aula.

Pesquisadora: E por que vocês acham que têm essa dificuldade com alguns conteúdos?

Magnésio: Porque a gente foi aluno, né, professora.

(Risos)

Cloro: Às vezes, não é nem saber o conteúdo, mas como ensinar o conteúdo. Por exemplo, estequiometria, eu aprendi por tentativa e erro. E fui explicar para os alunos do segundo ano, a professora (preceptora) explicou diferente no segundo ano e eu fui explicar por tentativa e erro. E os alunos não estavam compreendendo. Então eu falei “professora (Preceptora), eu vou sentar e a senhora continua”. Porque eu estou falando de um jeito e a senhora (Preceptora) explicou de outro, só vou confundir a cabeça deles.

Sódio: Foi um choque de metodologia, a dela (Preceptora) era diferente da metodologia que o Cloro usava e ele viu que os alunos não estavam aprendendo nada, eu via na cara dele.

Magnésio: Igual minha aula no segundo ano, eu fiz um outro método, e eles não sabiam. Até que eles pegarem o macete, e eu tive a certeza de que eles não iam mais esquecer aquilo. Eles até falam “ah, mas o professor Sódio não explicou isso”, na verdade, não explicou desse jeito.

Carbono: Já é ruim a gente pegar um professor com a disciplina andando, aqui. Imagina dividir a sala desse jeito.

Cloro: A gente iniciou o assunto no segundo ano, Gases, aí melhorou, porque a gente sabia como nós tínhamos dado, e daí só demos sequência. Mas quando pegamos o conteúdo andando da Preceptora, foi bem complicado continuar.

Paládio: Tinha horas que parecia que a gente era professor de matemática, eu perdi muito tempo ensinando-os a dividir, porque eles falavam que os professores não os ensinavam. A Preceptora pediu para reforçar e eu reforcei muito e muito fração, acho que aprenderam.

Carbono: A gente viu aluno no Pré-ENEM, que está no terceiro ano, e não sabe dividir, não sabe multiplicar.

Paládio: Somar e diminuir eles fazem, mas divisão eles têm um problema grave com divisão.

Carbono: Eles têm um problemas com matemática básica. Que é o que precisamos na química.

Sódio: Teve um aluno que eu perguntei para ele quanto era $3 + 4$ e ele disse 9. Eu perguntei se ele tinha certeza e ele disse que sim, depois ele disse “não, é 5”, então eu o fiz somar. Se fosse de primeiro ano eu aceitava melhor, mas é do terceiro ano. E se for passar troco?

Pesquisadora: E agora que vocês vão formar, vocês querem ser professores de Química?

Paládio: Eu quero ser.

Magnésio: Eu quero fazer outro curso

Carbono: Eu quero ir para outra área.

Paládio: Eu quero os dois. Ser professor justamente por causa dessa relação que tive com os alunos, eu quero ser professor, mas quero fazer outro curso também.

Magnésio: Eu vou ser bem sincera, vai ser a necessidade, se for ser professora será a necessidade. Desde a primeira vez que eu lhe disse no início da residência, tem vontade de ser professora? Não tenho. Fiz tudo isso, foi uma experiência ótima, maravilhosa, eu sei que posso contribuir muito com a formação do aluno, mas minha vontade não é ser professora. Tem muitas dificuldades na profissão e desmotiva muito a gente. Porém, é uma profissão linda, eu admiro muito quem é professor e quem gosta de ser professor. Não só “eu sou professor”, mas é um péssimo professor. Ontem tive aula com um professor de Física, e me perguntei se ele é professor mesmo, tem o nome professor, mas não contribui. Eu mesmo não quero seguir a carreira, mas se for a necessidade eu estou dentro.

Nitrogênio: Eu quero, mas não é a opção de vida, mas querer eu quero, eu acho legal, eu gosto de estar nisso, não sei se é porque eu tive uma professora boa. Mas se aparecer algo muito melhor, com menos trabalho, vai ser melhor.

Sódio: Eu não pretendo ser professor a vida toda, pretendo iniciar, ver a escola, a gestão da escola, a escola lá (escola campo) era bagunçada, eu já tive professores desde o Ensino Médio, a aula era diferente, a metodologia era diferente e lá eles davam recursos, e isso era melhor, agora, como a Selênio falou, você tirar do seu bolso é desgastante. Eu senti na pele o que é ser professor, acordar cedo, pegar ônibus lotado, sair andando e olhando para trás para ver se não vem ninguém pra chegar 7 (sete) horas da manhã. E ter que esperar os alunos chegar.

Cloro: A gente sempre bate em cima da questão do salário, mas quando você chega na sala dá uma aula que todo mundo presta atenção e você percebe que o aluno aprendeu, você até esquece do salário, esquece que o salário é pouco, tu sai dali feliz. Agora quando tu chegas pra dar uma aula, o aluno fica olhando pra você com a cabeça nas nuvens, não entendeu nada, aí é diferente. Aí você junta uma série de coisas, tu preparas uma aula assim e assim, e chega lá e o aluno não entende não participa é difícil, desmotiva bastante. Eu gosto da profissão, pela residência, de todas as regências que dei, se a senhora me

perguntar quantas foram boas eu digo 1(uma), que a foi a primeira aula de Gases, que ali eu consegui fazer os alunos participarem, dessa aula eu gostei. Se todas as minhas aulas forem assim eu seria professor, mas o resto, eu ia me sentir muito pior. No primeiro ano o moleque dormia, no segundo conversava, e eu não consegui. E a Preceptora sempre falava “tem que controlar a turma”. Se sair daqui e tiver aula para mim eu vou, se aparecer um federal na vida, eu vou dar aula lá.

Cromo: Pretendo, não de imediato, não, formei e quero ser professora, acho que não, é um impacto muito grande. Pretendo, mas não logo.

Selênio: Professora, antes da residência, eu queria muito, muito mesmo, eu gostava, mas depois da residência só se eu puder dar aula no IFAC ou na UFAC, nível superior, EJA talvez, mas ensino básico, não mesmo, eu me frustrei, não gostei foi a pior experiência da minha vida, e não quero nunca mais. O que penso em fazer depois que eu terminar esse curso, e até esse curso para eu terminar depois da residência ficou horrível. Não consigo mais terminar esse curso, eu queria jogar uma bomba nesse curso.

Nitrogênio: Espera eu sair daqui.

Sódio: Eu quero formar.

Magnésio: E é engraçado, porque a Preceptora sempre falava que o aluno fulano de tal adora as aulas da Selênio.

Nitrogênio: Eu adoro a Selênio, os alunos sempre falavam.

Cromo: Os alunos sempre perguntavam dela quando ela faltava.

Selênio: Eu fico chateada, eu chego aqui na UFAC, o professor ganha 20 mil reais para f**** com a minha vida. É aquele tipo de professor que parece que tem prazer de me destruir, de me fazer sofrer. Mas depois da residência eu comecei a odiar a Química, a odiar o curso a odiar o ser professor. Estou até pensando em fazer pedagogia, para ser professora dos pequenos, que estou gostando muito de dar aula lá. Estou pensando até em libras, que o salário está 3 ou 4 mil. Estou pensando nessas outras áreas, eu gosto da docência.

Carbono: Eu pretendo ser professora, eu gosto, foi uma experiência que teve um lado ruim, mas teve um lado bom, foi legal a gente chegar lá e conseguir dar aula. E na maioria das vezes eu conseguia dar minha aula, não tinha muito esse

problema com fulano não prestando atenção, tinha o problema, mas não me atrapalhava tanto assim.